



LETRAS 100



IVILLAB
Instituto Venezolano de Investigaciones
Lingüísticas y Literarias "Andrés Bello"

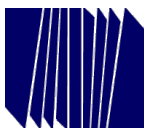


100
Vol. 62
2022

LETRAS

100

ISSN-L 0459-1283
Depósito Legal: pp. 19520df47



100

LETRAS

Instituto Venezolano de Investigaciones Lingüísticas y Literarias "Andrés Bello"

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
SUBDIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
DEPARTAMENTO DE CASTELLANO, LITERATURA Y LATÍN
INSTITUTO VENEZOLANO DE INVESTIGACIONES LINGÜÍSTICAS Y LITERARIAS
"ANDRÉS BELLO"

CARACAS-VENEZUELA
LETRAS, Vol. 62, N° 100
2022

[ISSN-L 0459-1283](#)

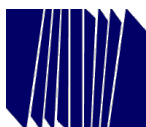
Depósito legal: pp. 195202DF47



(1964-2022) 58 años



(1958-2022) 64 años

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR****Rector****Raúl López Sayago**
raul.lopez@upel.edu.ve**Vicerrectora de Docencia****Doris Pérez**
doris.perez@upel.edu.ve**Vicerrectora de Investigación y Postgrado****Moraima Esteves**
mesteves@upel.edu.ve**Vicerrectora de Extensión****María Teresa Centeno**
mcenteno@upel.edu.ve**Secretaria****Nilva Liuval Moreno**
ltovar@upel.edu.ve**INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS****Directora-Decana (E)****Zulay Pérez Salcedo**
zperez@ipc.upel.edu.ve**Subdirectora de Docencia (E)****Caritza León Ostos**
caritzal@gmail.com**Subdirectora de Investigación y Postgrado (E)****Arismar Marcano Montilla**
amarcano@ipc.upel.edu.ve**Subdirector de Extensión (E)****Humberto González Rosario**
humberto@ipc.upel.edu.ve**Secretaria (E)****Sol Ángel Martínez**
solmartinezp@hotmail.com**Coordinador de Investigación e Innovación (E)****Alejandro Rodríguez**
cordinaciondeinvestigacion@gmail.com

**INSTITUTO VENEZOLANO DE INVESTIGACIONES LINGÜÍSTICAS Y LITERARIAS
"ANDRÉS BELLO"****CONSEJO TÉCNICO****Directora:**

Johanna Rivero Belisario

 <https://orcid.org/0000-0001-9588-2242> johanna.rivero.ipc@upel.edu.ve**Subdirector:**

José Gabriel Figuera Contreras

 <https://orcid.org/0000-0002-5673-7437> jfiguera.ipc@upel.edu.ve**COORDINADORES DE ÁREAS****Área de Lingüística:**

Anny Gabriella Perales de Hernández

 <https://orcid.org/0000-0001-8378-3466> annygabriellap_a@hotmail.com**Área de Literatura:**

Luis Alfredo Álvarez Ayesterán

 <https://orcid.org/0000-0003-3838-7346> luisalfredoalvarez@gmail.com**Área de Pedagogía de la Lengua y la Literatura:**

Norma González de Zambrano

 <https://orcid.org/0000-0002-2618-7980> ipclecesc@gmail.com**COORDINADORES DE SECCIONES****Sección de Docencia:**

Andrea Yamali Peña Pernía

 <https://orcid.org/0000-0001-9586-8790> ppandrea12@gmail.com**Sección de Extensión:**

Jéssica Marianne Borges Pamelá

 <https://orcid.org/0000-0002-6540-4634> jssik.borges@gmail.com**Sección de Promoción y Difusión:**

Julio César González Díaz

 <https://orcid.org/0000-0002-0531-8574> juliogonzalez.ipv@gmail.com**Personal de secretaría:**

Benita Canache

 canachebl@hotmail.com**Asistente de biblioteca:**

Francisco Urbina

 urbinafrancisco@hotmail.com

LETRAS

- Es una revista científica universitaria que publica resultados de trabajos de investigadores nacionales y extranjeros en las diversas áreas del conocimiento lingüístico y literario, con énfasis en los temas educativos. En 1958 se publicó su primer número con el nombre de Boletín del Departamento de Castellano, Literatura y Latín, y a partir del número 23 en el año de 1967, comienza a llamarse Letras.
- **Letras** tiene por objetivos fundamentales:
 1. Contribuir con la construcción del conocimiento científico en las áreas de la lingüística y la crítica literaria.
 2. Colaborar con el mejoramiento de la calidad de la educación en el campo de la lengua y la literatura.
 3. Estudiar la identidad lingüística y literaria del venezolano y del latinoamericano.
 4. Favorecer la construcción de la identidad cultural del venezolano, a través de las investigaciones educativas en nuestras áreas de acción.

INDEXADA Y REGISTRADA en:



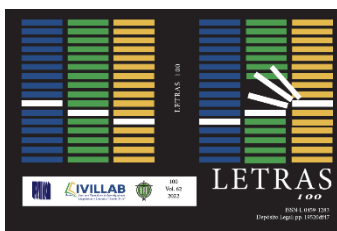
ARBITRADA: dos o tres jueces, quienes no conocen que están arbitrando el mismo trabajo, evalúan un artículo, cuyo autor no aparece identificado. El autor, a su vez, no sabe quiénes juzgan su investigación.

- © Instituto Venezolano de Investigaciones Lingüísticas y Literarias "Andrés Bello"
- **Depósito legal:** pp. 195202DF47
- **ISSN impreso:** 0459-1283 <https://portal.issn.org/resource/ISSN-L/0459-1283>
- **ISSN en línea:** 2791-1179 <https://portal.issn.org/resource/ISSN-L/0459-1283>
- **Edición:** dos números al año
Disponibles en PDF <http://revistas.historico.upel.edu.ve/index.php/letras>
- **LETRAS** no se hace necesariamente responsable de los juicios y criterios expuestos por los colaboradores.
- **Dirección y Correspondencia:**
Instituto Venezolano de Investigaciones Lingüísticas y Literarias "Andrés Bello" (IVILLAB). Universidad Pedagógica Experimental Libertador – Instituto Pedagógico de Caracas. Edificio Histórico, Piso 1, Av. Páez, Urbanización El Paraíso. Caracas – Venezuela. Código postal 1020. **Teléfono:** +58-212-4511801
Correos electrónicos: letras.ivillab@gmail.com / ivillab.1964@gmail.com
- **Arte final y diagramación:** José Gabriel Figuera Contreras
Correo electrónico: jfiguera.ipc@upel.edu.ve

PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN POR CUALQUIER MEDIO SIN AUTORIZACIÓN DE SUS EDITORES

Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)





LETRAS, Vol. 62, N° 100 - Año 2022

Universidad Pedagógica Experimental Libertador
 Instituto Pedagógico de Caracas
 Instituto Venezolano de Investigaciones Lingüísticas y Literarias "Andrés Bello"
 Caracas, Venezuela

Editor

José Gabriel Figuera Contreras

Universidad Pedagógica Experimental Libertador
 Venezuela



<https://orcid.org/0000-0002-5673-7437>



jfiguera.ipc@upel.edu.ve

Consejo de redacción

Anny Gabriella Perales de Hernández

Universidad Pedagógica Experimental Libertador
 Venezuela



<https://orcid.org/0000-0001-8378-3466>



annygabriellap_a@hotmail.com

Brayan Wilfredo Hernández Monterrey

Universidad Pedagógica Experimental Libertador
 Venezuela



<https://orcid.org/0000-0003-1838-2863>



hernandezbrayan1989@gmail.com

Johanna Rivero Belisario

Universidad Pedagógica Experimental Libertador
 Venezuela



<https://orcid.org/0000-0001-9588-2242>



johanna.rivero.ipc@upel.edu.ve

José Gabriel Figuera Contreras

Universidad Pedagógica Experimental Libertador
 Venezuela



<https://orcid.org/0000-0002-5673-7437>



jfiguera.ipc@upel.edu.ve

Consejo editorial

Anny Gabriella Perales de Hernández

Universidad Pedagógica Experimental Libertador
 Venezuela



<https://orcid.org/0000-0001-8378-3466>



annygabriellap_a@hotmail.com

Brayan Wilfredo Hernández Monterrey

Universidad Pedagógica Experimental Libertador
 Venezuela



<https://orcid.org/0000-0003-1838-2863>



hernandezbrayan1989@gmail.com

César Augusto Villegas Santana

Universidad Pedagógica Experimental Libertador
 Universidad Católica Andrés Bello
 Venezuela



<https://orcid.org/0000-0002-0232-2009>



cvillegass@hotmail.com

Dulce María Santamaría Moya

Universidad Pedagógica Experimental Libertador
 Venezuela



<https://orcid.org/0000-0003-3424-2940>



dulsam6@hotmail.com



Estela Mary Peralta de Aguayo

Universidad Autónoma de Asunción
 Universidad Nacional de Asunción
 Paraguay

 <https://orcid.org/0000-0002-9108-0514>
 estmary@gmail.com
Francisco José Bolet Toro

Universidad Metropolitana, Venezuela
 Universidad Alcalá de Henares, España

 <https://orcid.org/0000-0002-8164-2229>
 fbolet@unimet.edu.ve
Freddy José Monasterios Macías

Universidad Pedagógica Experimental Libertador
 Venezuela

 <https://orcid.org/0000-0001-7842-4557>
 fmonasterios34@gmail.com
Johanna Rivero Belisario

Universidad Pedagógica Experimental Libertador
 Venezuela

 <https://orcid.org/0000-0001-9588-2242>
 johanna.rivero.ipc@upel.edu.ve
José Gabriel Figuera Contreras

Universidad Pedagógica Experimental Libertador
 Venezuela

 <https://orcid.org/0000-0002-5673-7437>
 jfiguera.ipc@upel.edu.ve
José Luis Ramírez Luengo

Universidad Complutense de Madrid
 España

 <https://orcid.org/0000-0002-5564-2372>
 joseluis.ramirezluengo@gmail.com
Lirian Astrid Ciro

Universidad del Valle
 Colombia

 <https://orcid.org/0000-0002-2778-738X>
 lirian.ciro@correounivalle.edu.co
Luisa Isabel Rodríguez Bello

Universidad Pedagógica Experimental Libertador
 Venezuela

 <https://orcid.org/0000-0002-7319-8041>
 luisarodriguezbello@gmail.com
Mercedes Guanchez

Universidad Pedagógica Experimental Libertador
 Venezuela

 <https://orcid.org/0000-0003-3549-359X>
 mercedes.guanchez@gmail.com
Norma González Viloria

Universidad Pedagógica Experimental Libertador
 Venezuela

 <https://orcid.org/0000-0001-7248-0224>
 ngviloria@gmail.com
Rita Milagros Jáimez Esteves

Universidad Nacional de Loja
 Ecuador

 <https://orcid.org/0000-0001-6420-1731>
 ritamje@gmail.com
Thays Adrián Segovia

Universidad Pedagógica Experimental Libertador
 Universidad Católica Andrés Bello
 Venezuela

 <https://orcid.org/0000-0001-7410-2219>
 thaysadrian@gmail.com
Vanessa Anaís Hidalgo

Universidad Pedagógica Experimental Libertador
 Venezuela

 <https://orcid.org/0000-0001-5791-627X>
 vanexanais@gmail.com
Equipo técnico**Traductores****Adriana Carolina González Lozada**

Universidad Pedagógica Experimental Libertador
 Venezuela
 Idioma que traduce: inglés

 <https://orcid.org/0000-0002-6274-8837>
 adrig78@gmail.com


Yolibeth Machado

Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Venezuela

Idioma que traduce: francés

 <https://orcid.org/0000-0002-7400-6929>

 yolibethmk68@gmail.com

Luis Álvarez León

Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Venezuela

Idioma que traduce: italiano

 <https://orcid.org/0000-0001-9888-4921>

 alvarezrusster@gmail.com

Yara Alejandra Bastidas Rodríguez

Instituto Internacional de la UNESCO para
la Educación Superior en América Latina y
el Caribe (IESALC)
Venezuela

Idioma que traduce: portugués

 <https://orcid.org/0000-0001-5688-6339>

 yarabastidas@gmail.com

Creador de la portada de la revista Letras**Luis Domínguez Salazar**

Artista plástico de reconocidos méritos a nivel nacional e internacional

Gestión, diseño de portada y diagramación**José Gabriel Figuera Contreras**

Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Venezuela

 <https://orcid.org/0000-0002-5673-7437>

 jfiguera.ipc@upel.edu.ve

Colaboración en el diseño y actualización de los logos del IVILLAB y la revista Letras**Iria Natalia Agreda Abreu**

Estudiante del Departamento de
Castellano, Literatura y Latín - UPEL-IPC

 <https://orcid.org/0000-0002-6908-819X>

 irianaipc@gmail.com

Síguenos como **IVILLABIPC** en:



LinkedIn

YouTube



**LETRAS, Vol. 62, N° 100 - Año 2022**

Universidad Pedagógica Experimental Libertador
 Instituto Pedagógico de Caracas
 Instituto Venezolano de Investigaciones Lingüísticas y Literarias "Andrés Bello"
 Caracas, Venezuela

Consejo de arbitraje de Letras 100**Adriana Carolina González Lozada**
 <https://orcid.org/0000-0002-6274-8837>

Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela

Ana Cristina Bolívar Orellana
 <https://orcid.org/0000-0002-5245-0375>

Universidad Pedagógica Experimental Libertador e ISFODOSU, Venezuela

Andrea Yamali Peña Pernía
 <https://orcid.org/0000-0001-9586-8790>

Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela

Anny Gabriella Perales de Hernández
 <https://orcid.org/0000-0001-8378-3466>

Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela

Bonnyé Rivas
 <https://orcid.org/0000-0003-0592-9188>

Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela

Brayan Wilfredo Hernández Monterrey
 <https://orcid.org/0000-0003-1838-2863>

Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela

César Augusto Villegas Santana
 <https://orcid.org/0000-0002-0232-2009>

Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Universidad Católica Andrés Bello

Dulce María Santamaría Moya
 <https://orcid.org/0000-0003-3424-2940>

Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela

Eduarda Fautina Bellorín Gómez
 <https://orcid.org/0000-0001-6302-4008>

Universidad Simón Bolívar, Venezuela

Francisco José Bolet Toro
 <https://orcid.org/0000-0002-8164-2229>

Universidad Metropolitana, Venezuela / Universidad Alcalá de Henares, España

Freddy José Monasterios Macías
 <https://orcid.org/0000-0001-7842-4557>

Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela

Jefferson Alberto Martínez López
 <https://orcid.org/0000-0001-7643-0419>

Universidad Central de Venezuela

Jesús Lara Acevedo

Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela

Johanna Rivero Belisario
 <https://orcid.org/0000-0001-9588-2242>

Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela



José Gabriel Figuera Contreras<https://orcid.org/0000-0002-5673-7437>

Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela

Julio César González Díaz<https://orcid.org/0000-0002-0531-8574>

Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela

Luis Alfredo Álvarez Ayesterán<https://orcid.org/0000-0003-3838-7346>

Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Universidad Católica Andrés Bello

Mercedes Guanchez<https://orcid.org/0000-0003-3549-359X>

Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela

Norma González Viloria<https://orcid.org/0000-0001-7248-0224>

Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela

Norma González de Zambrano<https://orcid.org/0000-0002-2618-7980>

Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela

Oscar Elías Blanco Correa<https://orcid.org/0000-0002-9342-2741>

Universidad Simón Bolívar, Universidad de Concepción, Universidad San Sebastián

Rafael Rondón Narváez<https://orcid.org/0000-0001-7535-1954>

Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela

Ríchard Alexander Silvera Paraco<https://orcid.org/0000-0002-3409-2834>

Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Universidad Católica Andrés Bello

Ríchard José Sosa Villegas<https://orcid.org/0000-0003-0235-8172>

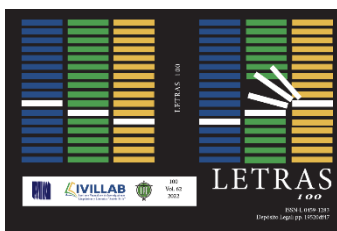
Instituto Santo Tomás de Aquino, Colombia

Rita Milagros Jáimez Esteves<https://orcid.org/0000-0001-6420-1731>

Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Universidad Nacional de Loja, Ecuador

Vanessa Anaís Hidalgo<https://orcid.org/0000-0001-5791-627X>

Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela

**LETRAS, Vol. 62, N° 100 - Año 2022**

Universidad Pedagógica Experimental Libertador
 Instituto Pedagógico de Caracas
 Instituto Venezolano de Investigaciones Lingüísticas y Literarias "Andrés Bello"
 Caracas, Venezuela

TABLA DE CONTENIDO**PRESENTACIÓN**

De cómo una revista es historia y hace historia.....	19
Luis Barrera Linares Lucía Fraca de Barrera	

ARTÍCULOS

Entre reglas morfosintácticas y libertades pragmáticas. Un estudio de la concordancia del adjetivo con grupos nominales coordinados en el español de Venezuela.....	29
César Augusto Villegas Santana	
Navegando entre la lingüística y la literatura a principios del siglo XXI.....	63
Rita Jáimez Esteves Sandra Maurera Caballero	
Análisis discursivo de los prolegómenos a una nueva tentativa de diálogo: las palabras liminares de Gerardo Blyde y Jorge Rodríguez en México 2021.....	103
Thays Adrián Segovia	
El conversatorio: una práctica que se construye desde la interacción.....	137
Dulce María Santamaría Moya	
Representación de la mujer en los ejemplos lexicográficos de orientación escolar: el culto a la belleza.....	173
Johanna Rivero Belisario	
El Tamunangue, memoria colectiva.....	203
Norma González Viloria	
Estrategias de negociación de significados sobre el tema de la infidelidad conyugal: visión religiosa versus psicológica.....	225
Richard Alexander Silvera Paraco	
Un aire tan inconfundiblemente nuestro. Las artes y la identidad nacional en la obra de Mariano Picón Salas.....	249
Rafael Rondón Narváez	
La comprensión lectora a través de la lectura crítica de paratextos.....	267
José Gabriel Figuera Contreras Brayan Wilfredo Hernández Monterrey Anny Gabriella Perales de Hernández	



"La Mista" un cuento largo en la historia de Venezuela.....	299
Memphis Vaamonde	
Jhonny José López Veliz	
De profesiones, oficios y algunos estereotipos de género que perviven en el diccionario académico.....	317
Andrea Yamali Peña Pernía	
Historias de la marcha a pie: la estética del tedio en la narrativa de Victoria de Stefano.....	355
Luis Alfredo Álvarez Ayesterán	
Algunas consideraciones para la clase de lengua.....	371
Norma González de Zambrano	

RESEÑAS

Jonas Jonasson. <i>El abuelo que volvió para salvar el mundo</i> . Barcelona: Ediciones Salamandra, 2019, 443 págs.....	397
Oscar Elías Blanco Correa	
Lucía Fraca de Barrera. <i>Escritura, lectura y ortografía. Pedagogía y Didáctica</i> Caracas: Academia Venezolana de la Lengua, 2013, 208 págs.....	401
Mariana Teresa García Escobar	
Irma Chumaceiro y Alexandra Álvarez. <i>El Español, Lengua de América</i> . Editorial CEC, 2004, 201 págs.....	405
Samuel Amed Rondón Acevedo	
Índices previos Vol. 61 (98) y (99).....	409
Normas para la publicación.....	412
Normas para los árbitros.....	427

PROGRAMAS DE POSTGRADO

Doctorado en Pedagogía del Discurso.....	437
Maestría en Lingüística.....	438
Maestría en Literatura Latinoamericana.....	439
Maestría en Lectura y Escritura	440
Especialización en Lectura y Escritura.....	441
Nuevos logos para Letras e IVILLAB.....	443



**LETRAS, Vol. 62, N° 100 - Año 2022**

Universidad Pedagógica Experimental Libertador
 Instituto Pedagógico de Caracas
 Instituto Venezolano de Investigaciones Lingüísticas y Literarias "Andrés Bello"
 Caracas, Venezuela

TABLE OF CONTENT

PRESENTATION.....	19

Luis Barrera Linares
Lucía Fraca de Barrera

ARTICLES

Between morphosyntactic rules and pragmatic liberties. A study of adjective agreement with coordinated nominal groups in Venezuelan Spanish.....	29
César Augusto Villegas Santana	
Navigating between linguistics and literature at the beginning of the 21st century.....	63
Rita Jáimez Esteves Sandra Maurera Caballero	
Discourse analysis of the introduction to a new attempt at dialogue: the prefatory words of Gerardo Blyde and Jorge Rodríguez in Mexico 2021.....	103
Thays Adrián Segovia	
The roundtable conversation: a practice that is built from interaction.....	136
Dulce María Santamaría Moya	
Representation of women in school-oriented lexicographical examples: the cult of beauty.....	173
Johanna Rivero Belisario	
The Tamunangue, collective memory.....	203
Norma González Viloria	
Strategies of meaning negotiation on the subject of marital infidelity: religious versus psychological views.....	225
Richard Alexander Silvera Paraco	
An air so unmistakably ours. The arts and the national identity in the work of Mariano Picón Salas.....	249
Rafael Rondón Narváez	
Reading comprehension through the critical reading of paratexts.....	267
José Gabriel Figueroa Contreras Brayan Wilfredo Hernández Monterrey Anny Gabriella Perales de Hernández	



La Mista a long story in the history of Venezuela.....	299
Memphis Vaamonde Jhonny José López Veliz	
On professions, occupations and some gender stereotypes that persist in the academic dictionary.....	317
Andrea Peña Pernía	
Stories of the march on foot: the aesthetics of tedium in the narrative of Victoria de Stefano.....	355
Luis Alfredo Álvarez Ayesterán	
Some considerations for the language class.....	371
Norma González de Zambrano	

REVIEWS

Jonas Jonasson. <i>El abuelo que volvió para salvar el mundo</i> . Barcelona: Ediciones Salamandra, 2019, 443 págs.....	397
Oscar Elías Blanco Correa	
Lucía Fraca de Barrera. <i>Escritura, lectura y ortografía. Pedagogía y Didáctica</i> Caracas: Academia Venezolana de la Lengua, 2013, 208 págs.....	401
Mariana Teresa García Escobar	
Irma Chumaceiro y Alexandra Álvarez. <i>El Español, Lengua de América</i> . Editorial CEC, 2004, 201 págs.....	405
Samuel Amed Rondón Acevedo	
Previous contents Vol. 61 (98) y (99).....	409
Guidelines for contributors.....	415
Guide for referees.....	429

POSTGRADUATE PROGRAMS

Doctorado en Pedagogía del Discurso.....	437
Maestría en Lingüística.....	438
Maestría en Literatura Latinoamericana.....	439
Maestría en Lectura y Escritura	440
Especialización en Lectura y Escritura.....	441
Nuevos logos para Letras e IVILLAB.....	443



**LETRAS, Vol. 62, N° 100 - Año 2022**

Universidad Pedagógica Experimental Libertador
 Instituto Pedagógico de Caracas
 Instituto Venezolano de Investigaciones Lingüísticas y Literarias "Andrés Bello"
 Caracas, Venezuela

INDEX
PRÉSENTATION 19

Luis Barrera Linares
Lucía Fraca de Barrera

ARTICLES

Entre les règles morphosyntaxiques et les libertés pragmatiques. Une étude de l'accord des adjectifs avec les groupes nominaux coordonnés en espagnol Vénézuélien.....	29
César Augusto Villegas Santana	
Naviguer entre la linguistique et la littérature au début du 21 ^e siècle.....	63
Rita Jáimez Esteves Sandra Maurera Caballero	
Analyse discursive des prolegomènes d'une nouvelle tentative de dialogue : les paroles liminales de Gerardo Blyde et Jorge Rodriguez au Mexique 2021.....	103
Thays Adrián Segovia	
La conversation : une pratique qui s'appuie sur l'interaction.....	136
Dulce María Santamaría Moya	
La représentation des femmes dans les exemples lexicographiques à vocation scolaire : le culte de la beauté.....	173
Johanna Rivero Belisario	
Le Tamunangue, mémoire collective.....	203
Norma González Vilorio	
Stratégies de négociation des significations sur la question de l'infidélité conjugale : points de vue religieux et psychologiques.....	225
Richard Alexander Silvera Paraco	
Un air si distinctement le nôtre. Les arts et l'identité nationale dans l'œuvre de Mariano Picón Salas.....	249
Rafael Rondón Narváez	
La compréhension de la lecture par la lecture critique des paratextes.....	267
José Gabriel Figueroa Contreras Brayan Wilfredo Hernández Monterrey Anny Gabriella Perales de Hernández	



"La Mista" : un long conte dans l'histoire du Venezuela.....	299
Memphis Vaamonde Jhonny José López Veliz	
Des professions, des métiers et de certains stéréotypes de genre survivants le dictionnaire académique.....	317
Andrea Peña Pernía	
Histoires de la marche à pied : l'esthétique de l'ennui dans le récit de Victoria de Stefano.....	355
Luis Alfredo Álvarez Ayesterán	
Quelques considérations pour la classe de langue.....	371
Norma González de Zambrano	

COMMENTAIRES

Jonas Jonasson. <i>El abuelo que volvió para salvar el mundo</i> . Barcelona: Ediciones Salamandra, 2019, 443 págs.....	397
Oscar Elías Blanco Correa	
Lucía Fraca de Barrera. <i>Escritura, lectura y ortografía. Pedagogía y Didáctica</i> Caracas: Academia Venezolana de la Lengua, 2013, 208 págs.....	401
Mariana Teresa García Escobar	
Irma Chumaceiro y Alexandra Álvarez. <i>El Español, Lengua de América</i> . Editorial CEC, 2004, 201 págs.....	405
Samuel Amed Rondón Acevedo	
Index préalable Vol. 61 (98) y (99).....	409
Reglement pour publier dans la revue.....	418
Reglement pour les arbitres.....	431

ETUDES DE TROISIEME CYCLE

Doctorado en Pedagogía del Discurso.....	437
Maestría en Lingüística.....	438
Maestría en Literatura Latinoamericana.....	439
Maestría en Lectura y Escritura	440
Especialización en Lectura y Escritura.....	441
Nuevos logos para Letras e IVILLAB.....	443



**LETRAS, Vol. 62, N° 100 - Año 2022**

Universidad Pedagógica Experimental Libertador
 Instituto Pedagógico de Caracas
 Instituto Venezolano de Investigaciones Lingüísticas y Literarias "Andrés Bello"
 Caracas, Venezuela

ÍNDICE
APRESENTAÇÃO 19

Luis Barrera Linares
Lucía Fraca de Barrera

ARTIGOS

Entre regras morfossintáticas e liberdades pragmáticas. Um estudo sobre a concordância entre adjetivos e grupos nominais coordenados em espanhol Venezuelano.....	29
César Augusto Villegas Santana	
Navegando entre lingüística e literatura no início do século 21.....	63
Rita Jáimez Esteves	
Sandra Maurera Caballero	
Análise discursiva dos prolegómenos para uma nova tentativa de diálogo: palavras liminares de gerardo blyde e jorge rodríguez no México 2021.....	103
Thays Adrián Segovia	
A conversa: uma prática baseada na interação.....	136
Dulce María Santamaría Moya	
Representação da mulher em exemplos lexicográficos orientados para a escola: o culto à beleza.....	173
Johanna Rivero Belisario	
A festa do Tamunangue, memória coletiva.....	203
Norma González Viloria	
Estratégias de negociação de significados sobre a questão da infidelidade conjugal: pontos de vista religiosos versus psicológicos.....	225
Richard Alexander Silvera Paraco	
Um ar tão inconfundivelmente nosso. As artes e a identidade nacional na obra de Mariano Picón Salas.....	249
Rafael Rondón Narváez	
Compreensão leitora por meio da leitura crítica de paratextos.....	267
José Gabriel Figueroa Contreras	
Brayan Wilfredo Hernández Monterrey	
Anny Gabriella Perales de Hernández	



"La mista" um conto longo na história da Venezuela.....	299
Memphis Vaamonde Jhonny José López Veliz	
De profissões, ofícios e alguns estereótipos de gênero sobreviventes no dicionário acadêmico.....	317
Andrea Peña Pernía	
Histórias da marcha a pé: a estética do tédio na narrativa de victoria de stefano.....	355
Luis Alfredo Álvarez Ayesterán	
Algumas considerações para os cursos de idiomas.....	371
Norma González de Zambrano	

COMENTÁRIOS

Jonas Jonasson. <i>El abuelo que volvió para salvar el mundo</i> . Barcelona: Ediciones Salamandra, 2019, 443 págs.....	397
Oscar Elías Blanco Correa	
Lucía Fraca de Barrera. <i>Escritura, lectura y ortografía. Pedagogía y Didáctica</i> . Caracas: Academia Venezolana de la Lengua, 2013, 208 págs.....	401
Mariana Teresa García Escobar	
Irma Chumaceiro y Alexandra Álvarez. <i>El Español, Lengua de América</i> . Editorial CEC, 2004, 201 págs.....	405
Samuel Amed Rondón Acevedo	
Índices de números previos Vol. 61 (98) y (99).....	409
Normas de publicação.....	424
Normas para consultores.....	435

PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO

Doctorado en Pedagogía del Discurso.....	437
Maestría en Lingüística.....	438
Maestría en Literatura Latinoamericana.....	439
Maestría en Lectura y Escritura	440
Especialización en Lectura y Escritura.....	441
Nuevos logos para Letras e IVILLAB.....	443





Presentación

De cómo una revista es historia y hace historia

El verbo *revistar* tiene dos acepciones generales en el *Diccionario de la lengua española*. Se refieren a la acción de inspeccionar y al modo como algún superior pasea ante la tropa militar que le rinde honores. Ninguna de ellas alude al hecho de detenerse a mirar el recorrido de una revista. Muy a pesar de dicha carencia, aquí podríamos abusar del margen de libertad que nos deja el idioma para añadir un tercer significado general, “mirar con detenimiento la historia de una publicación periódica académica”. Eso es lo que pretendemos con esta breve presentación: observar, desde la distancia temporal, la ruta seguida por esa magnífica publicación que hace honor a su origen al denominarse *Letras*¹.

En efecto, las letras y los letrados han sido parte fundamental de sus metas. Su trayectoria se ha expandido hasta el día de hoy y es mucho lo que ha dejado en el ámbito de la investigación lingüística, literaria y pedagógica, aparte de los varios períodos en que se la podría caracterizar. Llega honrosamente al centenar de números, ocasión más que propicia para celebrar su fortaleza. No es nada sencillo para una publicación académica vencer la barrera de los cien números y *Letras* está ahí, erguida y andando sin dificultades por este siglo XXI, con sesenta y cuatro años a cuestas y con las mutaciones propias de los nuevos tiempos.

Etapas

No exento de altibajos, pero siempre renaciendo ante las adversidades, su ya longevo recorrido está marcado por cinco etapas. La primera se asocia con don Pedro Grases y la fundación del departamento de Castellano, Literatura y Latín del Instituto Pedagógico de Caracas, inicialmente intitulada *Boletín* (1958-1966); luego, bajo el nombre actual (*Letras*), pero todavía vinculada a la misma dependencia (1967-1975). Posteriormente, se la afiliaría definitivamente al Centro de Investigaciones Lingüísticas y Literarias Andrés Bello (CILLAB, 1976-2004), sin perder su conexión con el referido departamento en el que nació.

¹ Aparte del necesario recorrido por la base de datos en la que ahora reposa la revista *Letras*, hemos acudido a otras fuentes previas, elaboradas por quienes en algún momento aportaron información sobre ella: Luis Quiroga Torrealba, Gladys García Riera, Annerys Pérez, Elio Gómez Grillo, Rafael Rondón Narváez.

Más adelante, en una cuarta fase, su vínculo se establece definitivamente y hasta el presente con el Instituto de Investigaciones Lingüísticas y Literarias Andrés Bello (IVILLAB, 2005). Si quisiéramos añadir una quinta etapa, la formalizaríamos refiriéndonos a la conversión del formato analógico (impreso en papel) a la modalidad digital (desde el número 85), hecho que, motivado por diversos factores, ocurrirá en el año 2011.

De esa manera, la fecha de nacimiento de la publicación es mayo de 1958, cuando aparece por primera vez el *Boletín*, con la opción de periodicidad trimestral. Tres articulistas de lujo, predestinados a integrarse después como auténticos maestros a la historia de la investigación literaria y lingüística nacionales, dieron cuerpo al número fundacional, Oscar Sambrano Urdaneta, Edoardo Crema y Luis Quiroga Torrealba. Asimismo, su primer comité de redacción lo integraron los profesores Luis Alfonso Vivas, Olga de León de Padrón y Luis Quiroga Torrealba. De ese modo inicia su largo periplo, con unas “palabras liminares” del para ese momento jefe del departamento, don Ramón Piña Daza, quien anunciaba una estructura inicial en cuatro secciones: trabajos especializados, selecciones antológicas de literatura, aportes didácticos y publicaciones de los cursantes o egresados de la carrera. Esta fase incluyó los primeros veintidós números.

Números emblemáticos

El número 23 marca un hito importante, porque —como hemos dicho— en él pasa de *Boletín* a su nombre actual, *Letras*. Con la firma de presentación de uno de los integrantes de su consejo de redacción, Marco Antonio Martínez, la publicación persiste en su carácter científico-pedagógico: “...se propone esparcir una vez más este mensaje, como luz que se difunde, que no se concentra, y a todos aprovecha, entre profesores y alumnos...”. Sin que ello se anuncie, cambia inicialmente a una periodicidad anual que más adelante será semestral. A las secciones heredadas de la etapa previa (misceláneas y noticias departamentales), incorpora otra relacionada con reseñas bibliográficas. Además, ese número 23 se enfocaba ya hacia horizontes más amplios, al incorporar el artículo de un teórico de las ciencias del lenguaje que posteriormente haría aportes fundamentales para la teoría y la investigación lingüística universal, Eugenio Coseriu. Anunciaba también la formalización de cursos o conferencias con otras destacadas personalidades de la crítica y la lingüística



européa y latinoamericana, entre ellos, Ángel Rama, Klaus Heger, Agustín Millares Carlo, Noel Salomón, Bernard Pottier, Domingo Miliani. Informaba adicionalmente acerca de la reestructuración del Centro de Estudios Andrés Bello, germen de lo que es actualmente el ya legendario Instituto de Investigaciones Lingüísticas y Literarias Andrés Bello (formalmente constituido en el año 2005).

Los números 32-33 (1976) y 34-35 (1977) son también dignos de mencionar. En el primero de ellos, se incorpora lo que será el diseño definitivo de su portada, con ilustración de un muy reconocido maestro de las artes plásticas venezolanas, Luis Domínguez Salazar (1931-2008), quien a partir de ese momento pasaba a ser designado como director artístico. Tiene también ese número el carácter de edición extraordinaria, dedicada al cuadragésimo aniversario del Instituto Pedagógico de Caracas. Además, nótese que se trata de ediciones que traen doble numeración, con lo cual parecía cambiar el perfil, aunque no sería realmente así. Este fenómeno se repetirá varias veces más adelante y posiblemente se relacionaba con alguna dificultad para la publicación a tiempo y la necesidad de mantener el ritmo de la periodicidad, fundamental en toda revista académica periódica.

Históricamente, también el número 34-35 traía un cambio importante: la dirección de *Letras* dejaba de estar a cargo de quien ejerciera la función de jefe/a del departamento de Castellano, Literatura y Latín, para, a partir de 1977, ser asignada directamente al coordinador o coordinadora del CILLAB. En tal sentido, su primer director independiente fue el maestro Luis Quiroga Torrealba, en tanto los sucesivos han sido los respectivos coordinadores del Centro, hasta 1999, cuando se dividen las funciones y surge la posibilidad de diferenciar a la persona que coordina o dirige la institución de la que tendrá a su cargo la edición de *Letras*. Entre quienes han coordinado el CILLAB o dirigido el IVILLAB, podemos recordar a Minelia de Ledezma, Luis Álvarez León, Lucía Fraca de Barrera, Hilda Inojosa, Sergio Serrón, César Villegas Santana, Rita Jáimez Esteves, Dulce Santamaría, Vanessa Hidalgo, Luis Alfredo Álvarez Ayesterán, Norma González Vilorio y Johanna Rivero Belisario. A partir del número 59, bajo la figura de coordinador/a de la publicación, han estado César Villegas Santana, Annerys Pérez de Pérez, Thays Adrián, José Rafael Simón, Freddy Monasterios, Rosario Suárez, Clara Canario y José Gabriel Figuera.



Indización

Con el advenimiento, desde mediados de los años noventa, de nuevos procesos de evaluación y valoración de la investigación académica, motorizados por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CONICIT), juntamente con las universidades, buena parte de las revistas nacionales vinculadas con las ciencias sociales se ven compelidas a revisar y reajustar sus requerimientos formales y de contenido. En tal sentido, habrán de someterse a (o reajustar) una normativa que reforzara su visibilidad y reconocimiento en medios nacionales e internacionales. Ello implicaba la necesidad de subscripción a índices y repositorios que facilitaran su difusión y localización en cuanto que fuentes académicas de consulta. Es así como, a partir de su número 56, *Letras* es suscrita inicialmente a dos importantes índices, Ulrich's International Periodical Directory y Linguistics & Language Behavior Abstracts, hasta alcanzar actualmente su registro en más de una docena de otros importantes sistemas de indización, entre los cuales podrían mencionarse Scielo, LATINDEX, MLA, MIAR, ERIC, CLASE y DIALNET.

Vigencia y actualidad

Al llegar al centenar de números, desde aquel modesto *Boletín* que fuera en sus comienzos, la revista *Letras* ha devenido en una importante y reconocida publicación arbitrada, formalmente sujeta a los mismos patrones de rigurosidad y arbitraje triple ciego, propios de las publicaciones académicas de este tiempo. Podría afirmarse que “revistar” sus 99 números previos implica casi lo mismo que observar el recorrido de la historia de la lingüística, de la literatura y de la enseñanza del español en Venezuela. Sus contenidos han estado vinculados a nombres más que respetables en esos tres ámbitos. Se adentra alguien en los índices de sus números y el solo listado de quienes han contribuido con sus aportes sería suficiente para llenar varias páginas. Digamos nada más que allí aparecen, entre muchos otros, nombres relevantes de la lingüística hispanoamericana como Luis Quiroga Torrealba, Ángel Rosenblat, Antonio Quilis, María Josefina Tejera, José Pedro Rona, Minelia de Ledezma, Rodolfo Lenz, Harald Weinrich, Aura Gómez, Peter Ladefoged, Ambrosio Rabanales, Manuel Alvar, Marisol García Romero, Edgar Colmenares del Valle, Yraida Sánchez, Daniel Casanny, Josefina Falcón de Ovalles, Iraset Páez Urdaneta, Godsuno Chela



Flores y Giovanni Parodi, para solo mencionar algunos reputados investigadores de la lingüística y la enseñanza de idiomas. Igualmente, podríamos aludir a Arturo Usler Pietri, Nellys Pinto de Escalona, Oscar Sambrano Urdaneta, Pedro Díaz Seijas, Ernestina Salcedo, Frida Schultz de Mantovani, Augusto Germán Orihuela, Marisa Vannini de Gerulewicz, Argenis Pérez Huggins, Alfredo Arvelo Larriva, José Adames, Buenaventura Piñero, Elena Vera, Jacinto Fombona Pachano, Edoardo Crema, María Antonieta Flores, Luis Beltrán Prieto, y José Manuel Siso Martínez, si quisiéramos ampliar con personalidades asociadas a la literatura, la crítica y la educación.

Como toda publicación académica dependiente de aportes oficiales, *Letras* ha tenido sus altibajos. Uno de sus momentos más críticos ha sido el lapso 2016-2019, cuando las dificultades presupuestarias generadas por la crisis nacional imposibilitaron la continuidad de su edición. Debido a ello, retomó su periodicidad en el año 2019, con el número 95. No en vano, la publicación de este número 100 es evidencia de que, igualmente, quienes han estado a cargo de la edición en sus distintas etapas asumieron desde siempre que la supervivencia de esta revista resulta imprescindible como órgano divulgativo de la investigación lingüística, literaria y pedagógica.

Homenajes

Un hecho que merece particular mención, cuando hablamos de la “historia historiada”, primero por el *Boletín* y luego por *Letras*, se relaciona con la exaltación de personalidades y fechas importantes desde el punto de vista institucional y nacional. Respecto de ello, hojear y ojear sus números es también apreciar el modo como, desde sus inicios, ha venido rindiendo diversos homenajes. Entre ellos, es imposible eludir las ediciones dedicadas, por ejemplo, a nombres tan relevantes como los de Andrés Bello (epónimo del Centro y luego del Instituto), Lisandro Alvarado, Andrés Eloy Blanco, Teresa de la Parra, Luis Razetti, Ramón Menéndez Pidal y Luis Beltrán Prieto Figueroa.

Y si nos referimos a los homenajes internos, nos encontramos con laudatorios a docentes que de alguna u otra manera han estado vinculados sea al CILLAB, sea al IVILLAB, sea al IPC. Aquí podríamos mencionar a Ángel Rosenblat, Luis Quiroga Torrealba, Oscar Sambrano



Urdaneta, Pedro Díaz Seijas, Mario Torrealba Lossi, Iraset Páez Urdaneta, Hugo Obregón Muñoz, Domingo Miliani, Sergio Serrón y Lucía Fraca de Barrera.

Cien veces *Letras*

Como una demostración de su fortaleza y perseverancia, *Letras* desemboca en el mágico número 100. Cientos de palabras pueblan estas páginas en las que un selecto grupo de articulistas de distintas generaciones la honran con sus trabajos, todos estrechamente vinculados con la institución que actualmente le sirve de nicho, el IVILLAB.

Una parte de su contenido concierne a estudios relacionados con la lingüística. En tanto el español de Venezuela y algunas reglas de concordancia relacionadas con los procesos de coordinación son tratados por César Villegas Santana, la relación entre la lingüística, la literatura y el universo virtual es abordada por Rita Jáimez y Sandra Maurera. En el ámbito de la lexicografía aparecen sendos artículos de Johanna Rivero Belisario y Andrea Peña Pernía; la primera de ellas se interesa por la representación de la mujer en algunos diccionarios escolares contemporáneos, mientras la segunda se ocupa de algunas estereotipias de género en el *Diccionario de la lengua española*, referidas a profesiones y oficios de uso en el español de Venezuela. Desde la perspectiva del análisis del discurso, Richard Silvera Paraco analiza algunas formas de negociación relacionadas con el tema del adulterio y Thays Adrián indaga sobre las estrategias retórico-discursivas de dos políticos venezolanos, uno progobierno y otro de oposición.

En cuanto a los estudios literarios, Norma González Vilorio nos acerca al tamunangue como representación dramático-narrativa en la que se funden lo religioso y lo secular. Además, Memphis Vaamonde y Jhonny José López Veliz proponen una interpretación del cuento *La mista* (1922), del narrador venezolano José Rafael Pocaterra. Dentro de la misma narrativa nacional, Luis Alfredo Álvarez Ayesterán se aproxima desde la *metapoiesis* a algunos textos de Victoria De Stefano, con énfasis en su novela *Historias de la marcha a pie* (1997). Finalmente, en torno de lo nacional en la pintura, Rafael Rondón Narváez analiza algunos ensayos sobre arte del reconocido polígrafo venezolano Mariano Picón Salas.



Respecto de la enseñanza de la lengua, Dulce Santamaría propone una aproximación al estudio de las relaciones de poder implícitas en los conversatorios interactivos docente-estudiante. Aparece también un artículo de José Gabriel Figuera, Brayan W. Hernández y Annygabriela Perales de Hernández, sobre comprensión lectora por estudiantes, focalizada en la lectura crítica de paratextos. Finaliza la temática pedagógica la profesora Norma González de Zambrano, con un texto acerca de la significación de la clase de lengua materna, a propósito de la función docente.

El número cierra con reseñas elaboradas por Oscar Blanco, Samuel Rondón y Mariana García sobre tres libros: *El abuelo que volvió para salvar el mundo* (Jonas Jonasson, 2019), *El español, lengua de América* (Irma Chumaceiro y Alexandra Álvarez, 2004) y *Escritura, lectura y ortografía. Pedagogía y didáctica* (Lucía Fraca de Barrera, 2013).

Colofón

Cerrar esta presentación implica ofrecer excusas por la imposibilidad de resumir en un espacio como este la multiplicidad de temas tratados en los más de 700 artículos académicos que habitan en las páginas de *Letras* hasta el número 99, sin contar reproducciones de discursos, conferencias, noticias institucionales y reseñas (todo ello ahora preservado de modo digital para la memoria institucional, en la plataforma Open Journal System, gracias a la tenacidad y el empeño de José Gabriel Figuera).

La luz que alguna vez mencionara el recordado profesor Marco Antonio Martínez, cuando presentara aquel ya legendario número 23, en el cual el *Boletín* pasó a denominarse *Letras*, ha devenido para este número 100 en una luminosa y fructífera constelación que la enlaza, cual eje orientador, con el Instituto de Investigaciones Lingüísticas y Literarias Andrés Bello, el departamento de Castellano, Literatura y Latín, un doctorado (en Pedagogía del Discurso), tres maestrías (en Lingüística, en Literatura Latinoamericana y en Lectura y Escritura) y una especialización (en Lectura y Escritura).

No nos queda más que augurar la mejor de las rutas y la debida gratitud para *Letras* y para el magnífico y sucesivo equipo que la ha mantenido viva durante 64 años. En cuanto a nosotros, grande es la deuda que mantenemos con esta revista y con las instituciones donde, desde nuestro inicio como bisoños preparadores, compartimos gran parte de la actividad



docente e investigativa. Quede sencillamente como afectuoso y mínimo gesto de agradecimiento esta presentación de su número 100, frente a todo lo que recibimos de nuestros eternos y generosos guías del departamento de Castellano, Literatura y Latín, el CILLAB y el IVILLAB.

Con emoción, admiración, con regocijo y total sentido de pertenencia, hemos “revistado” la trayectoria de la publicación que, siendo todavía estudiantes, hospedó en su número 31 nuestro primer artículo académico sobre el español de Venezuela.

Luis Barrera Linares y Lucía Fraca de Barrera

(octubre de 2022)



Luis Barrera Linares✉ barreralinares@gmail.comID <https://orcid.org/0000-0002-5654-0394>

Profesor de Castellano y Literatura (UPEL, Caracas, 1976), especialista en Investigación lingüística y literaria (OFINES, Madrid, 1978), Magíster en Lingüística Aplicada (Essex University, Inglaterra, 1985) y Doctor en Letras (USB, Caracas, 1993). Numerario de la Academia Venezolana de la Lengua y miembro correspondiente de la Real Academia Española.

Docente de pre y postgrado en varias universidades venezolanas (Pedagógica Libertador, Simón Bolívar, Central de Venezuela, Católica Andrés Bello). Académico Titular de la Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez (Santiago de Chile, 2018-). Vicepresidente de la Academia Venezolana de la Lengua (2011-2015). Autor de más de 100 artículos en revistas especializadas arbitradas e indizadas, 20 libros especializados en lingüística y literatura y 15 de creación literaria. Exjefe del Departamento de Lengua y Literatura de la Universidad Simón Bolívar (2003, Caracas), y ex director general del Centro de Estudios Latinoamericanos Rómulo Gallegos (2000).

Actual representante de Venezuela, Colombia y Panamá en la comisión interacadémica internacional que desarrolla el proyecto de la nueva edición digital y multimodal del *Diccionario de la lengua española* (RAE, 2015-) y el proyecto del *Diccionario fraseológico panhispánico* (2017-). Coordinador de la Comisión de Lexicografía de la AVL. Integrante de la Comisión Permanente de la Real Academia Española (2013). Columnista de prensa.

Más info: <https://luisbarreralinares.blogspot.com>

Lucía Esther Fraca de Barrera✉ luciafraca@gmail.comID <https://orcid.org/0000-0003-3868-7509>

Profesora de Castellano, Literatura y Latín, Instituto Universitario Pedagógico de Caracas (1976). Especialista en Investigación Lingüística y Literaria. OFINES, Instituto de Cultura Hispánica (Madrid, 1976-1978). Magíster en Lingüística Descriptiva y Aplicada. Universidad de Essex, Colchester (Inglaterra, 1982-1985). Doctora en Educación, Tesis: *Hacia una hermenéutica de la cultura escrita electrónica desde el pensamiento complejo*. UPEL (2002-2005).

Profesora Titular jubilada de pregrado y postgrado del Instituto Pedagógico de Caracas (UPEL), y excoordinadora del Centro de Investigaciones Lingüísticas y Literarias "Andrés Bello" (1993-1999). Profesora invitada de postgrado en la Universidad Católica Andrés Bello (Caracas) y en la Universidad de La Sabana (Bogotá). Numeraria de la Academia Venezolana de la Lengua y miembro correspondiente de la Real Academia española. Coordinadora de la Comisión de Gramática de la AVL.

Algunas publicaciones

- *Psicolingüística y desarrollo del español I y II*, con Luis Barrera Linares.
- *Pedagogía integradora en el aula* (2003).
- *La ciberlingua. Una variedad compleja de lengua en Internet*, (2006).
- *Ciberlingua y ciberliteratura* (2012), con Luis Barrera Linares.
- *Lectura, escritura y ortografía* (2013).
- *Encuentro con los Pueblos Originarios de Chile*, con Alexandra Davis y Karen Ridloff, Chile (2021).





ENTRE REGLAS MORFOSINTÁCTICAS Y LIBERTADES PRAGMÁTICAS. UN ESTUDIO DE LA CONCORDANCIA DEL ADJETIVO CON GRUPOS NOMINALES COORDINADOS EN EL ESPAÑOL DE VENEZUELA

César Augusto Villegas Santana

✉ cvillegass@hotmail.com

id <https://orcid.org/0000-0002-0232-2009>

Universidad Pedagógica Experimental Libertador

Instituto Pedagógico de Caracas

Universidad Católica Andrés Bello

Academia Venezolana de la Lengua

Venezuela

Profesor de Lengua Española (mención Magna Cum Laude) y Magíster en Lingüística, por el Instituto Pedagógico de Caracas, de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Doctor en Lingüística Aplicada, por la Universidad de Valladolid (España). Profesor titular de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas, donde fue jefe (e) de la Cátedra de Lingüística General, coordinador de la Especialización y de la Maestría en Lectura y Escritura, coordinador del Doctorado en Pedagogía del Discurso, Director del Instituto Venezolano de Investigaciones Lingüísticas y Literarias "Andrés Bello" y editor de la revista Letras. Ha desarrollado distintos proyectos de investigación en lingüística y pedagogía del discurso, difundidos en artículos y libros especializados. Fue consultor de la UNESCO para la III Conferencia Regional de Educación Superior. Se desempeñó como profesor contratado en la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Actualmente es profesor titular de la Escuela de Comunicación Social de la Universidad Católica Andrés Bello, donde ocupa el cargo de Coordinador del Programa de Tutorías Académicas Integrales. Es Miembro Correspondiente de la Academia Venezolana de la Lengua, en representación del Distrito Capital.

Resumen

El propósito de este artículo es sistematizar las reglas de la concordancia derivada de las relaciones de coordinación en el español venezolano. Se determinaron las tendencias del fenómeno, la existencia de variantes y de preferencias pragmáticas. La fundamentación teórica está en, principalmente, los enfoques asociacionistas. Se trabajó con el corpus del español venezolano proveniente del CREA Anotado (RAE, 2021). Para el establecimiento de las estructuras, distinguimos entre una concordancia transferida desde los regentes y una concordancia establecida por masculino extendido y/o plural sintáctico. A través de esta discriminación se diferenciaron los casos que generarían errores de aquellos que crearían variantes. En todos los casos estudiados, se prefirió la concordancia total, frente a la parcial. Se encontró una variante sintáctica: en el caso de los sustantivos coordinados, el primero masculino y el segundo femenino plural, el adjetivo pospuesto concuerda con el último miembro. Se evidenció el uso de las repeticiones como recurso alternativo a la concordancia parcial anticipada.

Palabras clave: concordancia, coordinación, español de Venezuela, pragmática.

Recepción: 30/08/2022 **Evaluación:** 09/10/2022 **Recepción de la versión definitiva:** 14/10/2022



Between morphosyntactic rules and pragmatic liberties. A study of adjective agreement with coordinated nominal groups in Venezuelan spanish

Abstract

The purpose of this work is to systematize the rules of agreement derived from coordination relationships in Venezuelan Spanish. The tendencies of the phenomenon, the existence of variants and pragmatic preferences will be established. The theoretical foundation is mainly based on the Associationist Approaches. We worked with the corpus of Venezuelan Spanish from the CREA Annotated (RAE, 2021). In order to establish the structures, we distinguished between a concord transferred from the regents and a concord determined by extended masculine and/or syntactic plural. Through this discrimination, we differentiated the cases that would generate errors from those that would create variants. In all the cases studied, total agreement was preferred to partial agreement. A syntactic variant was found: in the case of coordinated nouns, the first masculine and the second feminine plural, the postposed adjective agrees with the last member. The use of repetitions as an alternative resource to the anticipated partial agreement was evidenced.

Keywords: agreement, coordination, Venezuelan Spanish, pragmatics.

Entre les règles morphosyntaxiques et les libertés pragmatiques. Une étude de l'accord des adjectifs avec les groupes nominaux coordonnés en espagnol Vénézuélien

Resume

L'objectif de cet article est de systématiser les règles d'accord issues des relations de coordination en espagnol vénézuélien. Les tendances du phénomène, l'existence de variantes et les préférences pragmatiques seront déterminées. Le fondement théorique est principalement basé sur des approches associationnistes. Nous avons travaillé avec le corpus d'espagnol vénézuélien du CREA Annoté (RAE, 2021). Pour l'établissement des structures, nous avons fait la distinction entre une concordance transférée des régents et une concordance établie par le masculin étendu et/ou le pluriel syntaxique. Grâce à cette discrimination, nous avons différencié les cas qui génèrent des erreurs de ceux qui créent des variantes. Dans tous les cas étudiés, l'accord total a été préféré à l'accord partiel. Une variante syntaxique a été trouvée : dans le cas de noms coordonnés, le premier masculin et le second féminin pluriel, l'adjectif postposé s'accorde avec le dernier membre. L'utilisation des répétitions comme ressource alternative à l'accord partiel prévu a été mise en évidence.

Mots clés : concordance, coordination, espagnol vénézuélien, pragmatique.



Entre regras morfossintáticas e liberdades pragmáticas. Um estudo sobre a concordância entre adjetivos e grupos nominais coordenados em espanhol venezuelano

Resumo

O objetivo do artigo é sistematizar as regras de concordância derivada das relações de coordenação em espanhol venezuelano. As tendências do fenômeno, a existência de variantes e as preferências pragmáticas são determinadas. O fundamento teórico é baseado principalmente em abordagens associacionistas. Trabalhamos com o corpus do espanhol venezuelano do CREA Anotado (RAE, 2021). Para o estabelecimento das estruturas, fizemos distinção entre concordância transferida pelos regentes e concordância estabelecida pelo plural masculino e/ou sintático estendido. Por meio desta discriminação, diferenciamos os casos que podem gerar erros daqueles que criam variantes. Em todas as situações estudadas, a concordância total foi escolhida em vez da concordância parcial. Foi encontrada uma variante sintática: no caso dos substantivos coordenados, o primeiro masculino e o segundo feminino plural, o adjetivo posposto concorda com o último membro. Foi evidenciado o uso de repetições como um recurso alternativo à concordância parcial esperada.

Palavras-chave: Concordância, Coordenação, Espanhol Venezuelano, Pragmática.



Introducción

La concordancia es uno de los aspectos medulares de todas las lenguas flexivas. Por sencilla que parezca, suele englobar tantos fenómenos que podrían complicar su estudio. En el caso del español, citaremos algunos ejemplos:

- (a) La concordancia entre el relativo y su antecedente (*El traficante ya tenía en mente a muchos abogados a quien/quienes acudiría para que lo representasen en los tribunales*).
- (b) La concordancia del verbo *haber* impersonal, interpretada por los lingüistas con concordancia objetiva (con el complemento directo) o con un supuesto sujeto especial para este verbo.
- (c) La concordancia en construcciones partitivas (*Una bandada de pájaros entró/entraron al garaje*).
- (d) La concordancia entre el adverbio *medio* y el adjetivo al que se refiere (*La futura esposa se percató de que estaba media/medio gorda para poder usar su vestido de boda*).
- (e) La concordancia en oraciones despersonalizadas, con sujeto de cosa (*Se vende/venden apartamentos en La Guaira*) o con complemento directo referido a personas (*Se trasladará/trasladarán a los graduandos en un autobús ENCAVA*).
- (f) La concordancia del dativo con su referente (*Los policías le/les advirtieron a los turistas que estaban en una playa no apta para bañarse*).
- (g) La concordancia del acusativo con su referente (*Todos los estudiantes esperaban nerviosos el examen; sabían que estaría difícil porque el profesor se lo/los dijo*).
- (h) La concordancia del sujeto con su atributo (*En pleno siglo XXI, resulta llamativo/llamativa, sobre todo en los tiempos modernos tendentes a la aceptación de la diversidad, la concepción de que hay religiones superiores a otras*).

Esta lista puede seguir extendiéndose, pero nos detendremos en el que es tema de este trabajo: la concordancia entre grupos nominales coordinados y los adjetivos que los modifican, desde la perspectiva sintáctica y desde las preferencias pragmáticas. En el apartado teórico, veremos que la descripción gramatical, desde hace muchísimo tiempo, ha

tratado de propugnar reglas generales como si fueran de total aceptación por parte de los hablantes. El propósito de este artículo fue, en primer lugar, sistematizar, conforme a la teoría, las reglas de la concordancia en español en relación con la coordinación, en tres categorías. Así, se determinaron, sobre la base de un corpus del español de Venezuela, la presencia de variantes, las tendencias en el funcionamiento del fenómeno y, finalmente, la existencia de preferencias pragmáticas por parte de algunos usuarios, frente a los mecanismos morfosintácticos.

I.- Perspectivas de estudio sobre la concordancia

La noción de concordancia parece de aceptación general. Tal vez lo más usual sea concebirla como un mecanismo gramatical cuya función consiste en destacar las relaciones entre determinadas palabras. El asunto se complica cuando queremos entender, en términos lingüísticos, de qué tipo de relaciones se trata y cómo se materializan.

La perspectiva privilegiada en los estudios sobre el español

La visión asociacionista o sintagmática sostiene que la concordancia es un proceso de vinculación formal de varios constituyentes sintácticos; se trata de una relación de coocurrencia y de atracción o proyección. Los rasgos propios del sustantivo, sea el caso, son asumidos por sus modificadores (artículos, posesivos, demostrativos, adjetivos).

Esta es la perspectiva que ha privado en los estudios sobre el español, desde Nebrija, quien la denominaba “concordia i concierto”, y Andrés Bello, para quien era una figura de “armonía”. En un extenso y magnífico capítulo dedicado a la concordancia, en el que se sientan las bases de las dimensiones que puede abarcar el fenómeno, Martínez (1999, p. 2697) la define como una relación entre palabras, marcada por la repetición en ellas de los morfemas de género y número. De esta forma, esta vinculación orienta la interpretación y la especificación semántica.

La RAE-ASALE (2009, p. 40), en esta misma línea, mantiene el concepto de relaciones sintácticas, circunscribiéndolas a las informaciones flexivas:

La CONCORDANCIA es el modo en que la flexión pone de manifiesto ciertas propiedades gramaticales de las palabras que la sintaxis exige reiterar, es decir,



expresar formalmente en varios lugares de la cadena.

Estas corporaciones le asignan diferentes valores, dependiendo de las palabras relacionadas (nos restringimos a las de interés para este trabajo):

- (a) En el caso del número, el sustantivo enriquece la información que aporta con datos cuantitativos (*edificios*: plural), pero en el adjetivo no es significativo (no indica cantidad), sino que es reiterativo (*altos*).
- (b) En cuanto al género, el sustantivo aumenta su significación (*profesor / profesora*: con aporte significativo), aunque no se dé en todos los casos (*carro, rama*: sin aporte significativo). En el caso de los adjetivos, el género nunca es significativo (*astuto/a, viejo/a*), sino que proyecta el del sustantivo.

Caravedo (2022, p. 5) en su definición de este fenómeno, incorpora la noción de *obligatoriedad*, sin distinguir si es significativa o no:

La concordancia gramatical, propiedad de las lenguas flexivas como el español, se manifiesta en la asociación formal de los diferentes componentes sintácticos. En principio, se trata de un fenómeno morfosintáctico de carácter obligatorio.

Son ejemplos del paradigma asociativo, aplicados a la concordancia entre sustantivos y adjetivos, los trabajos de Sánchez, Jaichenco y Sevilla (2018) y la tesis de maestría de Teira (2022), en la cual se evidencia cómo los rasgos descriptivos de la concordancia expuestos por esta perspectiva, son válidos para

estudiar los errores que cometen los estudiantes cuya lengua materna es el noruego cuando tratan de proporcionar la forma correcta de concordancia de los adjetivos en español (p. 1).

Otras explicaciones y hacia el camino del minimalismo

La concordancia también es abordada por una perspectiva jerárquica, que juzga que se trata de una relación de rango, en la que una palabra más importante que otras les impone sus rasgos morfológicos; se trata de una relación asimétrica. En consecuencia, las palabras menos importantes se limitan a copiar dichas características (Soler, 2012; Torres, 2017; y Marafioti, 2020). Según este enfoque, la concordancia gramatical es una relación entre dos elementos: el controlador (de carácter nominal) y el concordante (o controlado).



El primero define qué rasgos gramaticales debe tener el segundo: en el caso que nos ocupa, género y número.

También podemos encontrar los modelos que explican la concordancia como un proceso lineal o como un proceso interactivo. Sánchez (2018) explica que, en los primeros, se propone que la concordancia se construye exclusivamente hacia “adelante”, de manera serial y encapsulada, desde el nivel fonológico y gramatical; los rasgos se van copiando (de los elementos fuente de concordancia) y los sucesivos se van adecuando (como objetivo concordante). Así, el sujeto controla al verbo en su marca de persona y número. Esta sería, según la autora, la perspectiva sostenida por Chomsky en su modelo minimalista. Frente a estas hipótesis, plantea Sánchez, se encuentran los enfoques interactivos, según los cuales la concordancia es producto de la participación de diferentes fuentes informativas (semántica, morfológica, fonológica y sintáctica) y no simplemente de un abordaje direccional. Se trataría de un proceso de unificación, mediante el cual se combinan los rasgos pertenecientes a dos segmentos compatibles para generar una nueva estructura; no hay copia de rasgos de un elemento a otro, sino que se integran:

Una suposición básica implícita en este acercamiento es que la representación léxica para el verbo contiene no sólo [SIC] la información sobre su significado y fonología sino también sobre las estructuras con las que puede ser combinado” (Sánchez, 2018, p. 211).

Desde la perspectiva de la gramática generativa no transformacional, Marafioti (2020) señala que la concordancia puede ser estudiada, conforme a la estructura de sus rasgos, por tres modelos: la gramática léxico funcional, la gramática sintagmática nuclear y la gramática de las construcciones. La tesis doctoral de Marafioti muestra una investigación hecha con apego a este basamento teórico, orientado por las hipótesis minimalistas.

Debido a que nuestro trabajo se centra en el estudio de corpus, más que en los procesos de comprensión y producción por parte de los hablantes, seguiremos los postulados del enfoque asociacionista, privilegiado, como hemos dicho, en los estudios del español sobre la concordancia.



II.- Reglas generales de la concordancia en adjetivos que modifican grupos coordinados

Es necesario distinguir si el adjetivo está pospuesto o antepuesto al grupo coordinado.

Reglas para los adjetivos pospuestos a los grupos coordinados

A continuación, expondremos las reglas conforme se presentan en RAE-ASALE (2009). En estos casos, podríamos decir que priva la *ley de la acumulación*: se suman los números de los sustantivos, para lograr un plural sintáctico, con las formulaciones de género correspondientes.

1. Sustantivos de igual género establecen concordancia del adjetivo en plural con el género correspondiente:

Los sustantivos coordinados que comparten un adjetivo pospuesto suelen concordar con él en plural, como en *fonética y fonología españolas*; *lengua y literatura contemporáneas*; *capacidad e imaginación portentosas*; *juegos y concursos entretenidos*. (RAE-ASALE, 2009, p. 2.437)

2. Sustantivos de diferente género establecen concordancia del adjetivo en plural y masculino:

Cuando se coordinan sustantivos de distinto género, el adjetivo pospuesto concuerda con ellos en masculino. Se dice, pues, *Llevaba sombrero y corbata negros*, no *Llevaba sombrero y corbata negra*. Lo mismo en *muchachos y muchachas simpáticos*; *usos y costumbres ajenos*; *libros y carpetas absolutamente desordenados*. El singular en el adjetivo es posible en *Llevaba sombrero y corbata negra*, pero *negra* no modifica aquí al sustantivo *sombrero*. Del mismo modo, en *libros y carpetas absolutamente desordenas* se entiende que el desorden no afecta a los libros. (RAE-ASALE, 2009, p. 2.437)

Si bien estas formulaciones son válidas en general, pareciera que quedan a la sombra algunos casos. Martínez (1999, pp. 2.738-2.739) incluye la posibilidad de que los sustantivos coordinados estén en el mismo número o no: “si los sustantivos coordinados o yuxtapuestos están en singular o en plural”. Uno de sus ejemplos es “*Me puse unos pantalones y una camisa claros*”.

En Bello ([1847]1972, p. 241), encontramos cinco posibilidades, algunas de las cuales son excepciones a estas normas. Las incluimos porque son antecedentes a los estudios actuales sobre la concordancia parcial (*infra*):

- (a) sustantivos singulares de igual género imponen el masculino plural al adjetivo y el género correspondiente (“Presunción y osadía *inexcusables*”);
- (b) sustantivos singulares de diferente género imponen masculino plural al adjetivo (“Talento y habilidad extremados”), aunque es posible la concordancia con el más próximo (“Talento y habilidad extremada”);
- (c) sustantivos plurales de diferente género imponen masculino plural al adjetivo (“Talentos y habilidades raros”, aunque es posible la concordancia con el más inmediato (“Talentos y habilidades raras”);
- (d) sustantivos de diferente género y diferente número, siendo el último plural, imponen el plural y el género del más cercano (“Ejército y milicias desorganizadas”);
- (e) sustantivos de diferente género y diferente número, siendo el último singular, imponen el plural y masculino (“Milicias y ejército *desorganizados*”; “Almacenes y amaestranza *desprovistos*”);

A fin de poder estudiar todas las estructuras con las que podría presentarse la concordancia, hemos diseñado una tabla con las posibilidades combinatorias, que nos permitirán decidir cuáles pertenecen a cada regla.

Cuadro 1

Relaciones de concordancia entre grupos nominales coordinados y adjetivos pospuestos

Nº	Rasgos morfológicos coordinados	Ejemplo (con inversión de constituyentes)	Formas del adj. esperadas	Criterios morfosintácticos	Formas del adj. alternativas
Relaciones de concordancia entre miembros con igual género y en plural					
1	Masc. plural + masc. plural	Los gatos y los perros	negros	Concordancia transferida	
		Los perros y los gatos	negros	Concordancia transferida	
2	Fem. plural + fem. plural	Las gatas y las perras	negras	Concordancia transferida	
		Las perras y las gatas	negras	Concordancia transferida	
Relaciones de concordancia entre miembros de diferente género y en plural					
3	Masc. plural + fem. plural	Los perros y las gatas	negros	Masculino extendido y plural sintáctico	negras (Concordancia parcial)
4	Fem. plural + masc. plural	Las gatas y los perros	negros	Masculino extendido y plural sintáctico	
Relaciones de concordancia entre miembros de diferente género, con el primero en plural y el segundo en singular					
5	Masc. plural + fem. sing.	Los perros y la gata	negros	Masculino extendido y plural sintáctico	negra (Concordancia parcial)
7	Fem. plural + masc. sing.	Las gatas y el perro	negros	Masculino extendido y plural sintáctico	negro (Concordancia parcial)

Relaciones de concordancia entre miembros de diferente género, con el primero en singular y el segundo en plural					
6	Fem. sing. + masc. plural	La gata y los perros	negros	Masculino extendido y plural sintáctico	
8	Masc. sing. + fem. plural	El perro y las gatas	negros	Masculino extendido y plural sintáctico	negras (Concordancia parcial)
Relaciones de concordancia entre miembros con igual género y en singular					
9	Masc. sing. + masc. sing.	El perro y el gato	negros	Género natural y plural sintáctico	negro (Concordancia parcial)
10	Fem. sing. + fem. sing.	La perra y la gata	negras	Género natural y plural sintáctico	negra (Concordancia parcial)
Relaciones de concordancia entre miembros con diferente género y en singular					
11	Masc. sing. + fem. sing.	El perro y la gata	negros	Masculino extendido y plural sintáctico	negra (Concordancia parcial)
12	Fem. singl. + masc. sing.	La gata y el perro	negros	Masculino extendido y plural sintáctico	negro (Concordancia parcial)
Relaciones de concordancia entre miembros de igual género y diferente número					
13	Masc. plural + masc. sing. (o viceversa)	Los perros y el gato	negros	Masculino transferido y plural sintáctico	
14	Fem. plural + fem. sing.	Las perras y la gata	negras	Femenino transferido y plural sintáctico	

A partir de este cuadro, procedemos a precisar nuestras reglas.

Regla 1. Adjetivos que modifican sustantivos coordinados de diferente género. Si un grupo nominal coordinado posee un **adjetivo pospuesto** que lo modifica, la concordancia se establece (a) en razón de un plural sintáctico, producto de la sumatoria de singulares o de un singular y un plural, (b) marcado por el masculino como género extendido o género teóricamente no marcado.

Esta regla se aplica cuando existen discrepancias morfológicas entre, al menos, uno de los regentes y el concordante, las cuales, sobre la base del cuadro 1, serían:

- Miembros con diferente género y en singular: *el perro y la gata negros / la gata y el perro negros*
- Miembros con diferente género y en distinto número: *el perro y las gatas negros / los perros y la gata negros / la perra y los gatos negros/ las perras y el gato negros*

También tenemos en este grupo los casos de aplicación del género no marcado y de la transferencia del número plural desde los sustantivos coordinados:

- c. Miembros con diferente género y en plural: *los perros y las gatas negros / las perras y los gatos*

Asimismo, se encuentran los enunciados a los que se aplica un género transferido por los sustantivos núcleo y un plural sintáctico:

- d. Miembros de igual género pero diferente número: *el perro y los gatos negros / los perros y el gato negros / la perra y las gatas negras / las perras y la gata negras*.

Excepciones a la regla 1. Los adjetivos de grupos coordinados de diferente género concuerdan con el más cercano

Constituyen una excepción a la concordancia total, contenida en la anterior regla general. Se trata de una adjetivación en singular que podría ser válida para todos los sustantivos coordinados, como esboza Bello. Martínez (1999, p. 2.739) propone que, en estos casos, no se interpreta una pluralidad sintáctica, sino que podría tratarse de una unidad sintáctica.

Si ambos sustantivos son parte de un mismo conjunto y tienen géneros diferentes, el adjetivo pospuesto concuerda parcialmente; puede ir en singular y en el género del más cercano: “*Sintió un dolor y una molestia perturbadora*”. Se observa la ley de la extensión de la significación (o pertinencia semántica): el dolor también era perturbador.

En otros casos, podría generarse ambigüedad en torno a la ley de la proyección semántica, pues podría dudarse de si el adjetivo se refiere a ambos sustantivos. Valga el ejemplo de RAE-ASALE (2009, p. 2.437): “*libros y carpetas absolutamente desordenas*”; en la que los autores académicos no ven que el desorden afecte a los libros. Nosotros, sin embargo, no logramos construir una oración completa cuya referencia se entienda indisputablemente según la explicación académica.

Sobre la base del cuadro 1, los patrones de esta concordancia parcial serían los siguientes:

- 1.- Si hay dos sustantivos coordinados de género diferente y en singular, el adjetivo concuerda con el más cercano: *el perro y la gata negra / la perra y el gato negro*



2.- Si hay dos sustantivos coordinados de género diferente y en plural, el adjetivo con el más cercano: *los perros y las gatas negras / las perras y los gatos negros*.

3.- Asimismo, vale como una estructura el cruce de número entre las categorías anteriores: *el perro y las gatas negras / las perras y el gato negro / los perros y la gata negra*.

Si bien es posible aplicar la ley de la proyección significativa, no menos cierto es que la concordancia con el más cercano posibilitaría también la interpretación de una modificación restrictiva, en la que el adjetivo solo se refiera al último adjetivo.

Regla 2. Adjetivos que modifican sustantivos coordinados de igual género. Si un grupo nominal coordinado posee un **adjetivo pospuesto** que lo modifica, la concordancia se establece (a) en razón de un plural sintáctico o uno transferido, (c) marcado por el género transferido por los sustantivos coordinados.

En esta regla distinguiremos dos grupos, sobre la base de las combinaciones establecidas en el cuadro 1:

Grupo 1. Miembros coordinados en singular. Un primer grupo abarcará los casos en los que se aplica el género transferido y el plural sintáctico: *el perro y el gato negros / la perra y la gata negras*.

Grupo 2. Miembros coordinados en plural. El segundo grupo, con **concordancia totalmente transferida**, corresponde a los sustantivos en los que los concordantes “copian” totalmente la información morfológica de la palabra regente. Es decir, los sustantivos transfieren el género y el número a los adjetivos (*los perros y los gatos negros / las perras y las gatas negras*). Esta es la única opción posible: no hay masculino extendido, no hay plural sintáctico. Todo es un proceso de proyección desde los sustantivos. Esto permite distinguir los casos en los que se aplica transferencia (*los perros y los gatos negros*) de aquellos en los que se aplican procedimientos sintácticos, como el género extensivo y el plural sintáctico (*el perro y la gata negros*). En el primer caso es la única opción posible (no se dirá **los perros y los gatos negro*, pues se consideraría un error), mientras que, si hay una regla originada en una discrepancia morfológica, los enunciados pueden ser objeto

de la concordancia parcial (*el perro y la gata negra/los perros y las gatas negras*), como algunos de los casos propuestos por Bello (*supra*). Como se ha dicho, estos generan ambigüedades entre dos opciones: si son variantes de la concordancia (gracias al principio de la expansión semántica, según el cual el adjetivo podría referirse también a *perro/perros*) o si *negra/negras* solo se refiere a *gata/gatas*.

Las concordancias transferidas son la combinación natural, mientras que las que obedecen a reglas especiales derivan de una discrepancia morfológica entre el núcleo y los concordantes; son objeto de interés porque podrían generar variantes.

Excepciones a la regla 2. Los adjetivos de grupos coordinados de igual género concuerdan con el más cercano. Si ambos sustantivos tienen igual género y son parte de un mismo conjunto (de interpretación unitaria), el adjetivo pospuesto puede concordar en singular: “*Estudio literatura y arte español*”, “*Mostró una habilidad y una perseverancia {extraordinaria}*”, aunque, para RAE-ASALE (2009) la concordancia en plural, obedeciendo a la regla 2, no se descarta. Se mantiene la extensión de la significación como regla de pertinencia semántica: la literatura también es española; la habilidad también era extraordinaria. La concordancia por interpretación unitaria con el adjetivo pospuesto pareciera favorecerse si existe un determinante compartido que está en singular, caso en el cual la concordancia del artículo se establece con el primero de la secuencia coordinada. Esto posibilita la interpretación de la unidad: un único individuo, por lo cual la concordancia de un adjetivo pospuesto se da en singular: “*Mi amigo y colega valenciano*”, “*el uso y abuso general de las drogas*” (Ejemplos de RAE-ASALE, 2009, p. 2.437).

El patrón posible de esta concordancia, de acuerdo con las combinaciones del cuadro 1, sería una estructura con dos sustantivos coordinados de igual género y en singular, el adjetivo concuerda con el más cercano: *El perro y el gato negro/ La perra y la gata negra*. Nuevamente surge la duda de si el adjetivo modifica a ambos sustantivos o solo al último.

Demonte y Pérez-Jiménez (2011, p. 91) proponen que la concordancia total se establece por procedimientos sintácticos, pero en el caso de la parcial:



Nuestra conclusión... es que la concordancia parcial entre A y N₂ en las estructuras que estudiamos es resultado de la relación de adyacencia lineal entre N₂ y A, y es independiente de la relación prosódica entre esos dos elementos terminales.

En estas variantes de adjetivos pospuestos a grupos nominales, podríamos decir que no se emplea la ley de la acumulación (de singulares), sino que priva la *ley de la proximidad*: el adjetivo concuerda con el más cercano, tanto en género como en número.

Una vez abarcadas todas las opciones posibles para los adjetivos pospuestos, es el momento de estudiar la precedencia del adjetivo a los grupos coordinados.

Reglas para los adjetivos antepuestos a los grupos coordinados

En los casos de los adjetivos antepuestos hay un proceso de anticipación de la concordancia, pues ahora el elemento regente (que marca los rasgos morfológicos necesarios para concordar) se encuentra después del adjetivo. Esto posiblemente ocasione la atracción que impone la concordancia con el más cercano. Por eso, no es necesario el establecimiento de relaciones distribucionales como las del cuadro 1: la concordancia siempre será anticipada, independientemente del género y del número de los miembros que integren la coordinación.

Regla 3. Los adjetivos antepuestos a grupos coordinados concuerdan con el miembro más cercano. Así tenemos, con ejemplos de Bello (1847/1972, p. 839): “*Su extremada hermosura y talento*”, “*Su grande elocuencia y conocimientos*”. Debe aplicarse, nuevamente, la regla de pertinencia semántica: el adjetivo modifica a ambos sustantivos, por extensión de la significación.

El adjetivo antepuesto puede estar en plural, siempre y cuando los dos sustantivos coordinados también lo estén: “*interesantes objetivos y resultados*”, “*impactantes movimientos y pasos*”, “*hermosas flores y frutas*”, “*sabrosos panes y dulces*”. No parece haber excepciones a esta regla; no se dirá “**interesante objetivos y resultados*”.

Más sugestivos serían los casos posibles (pero nada particular encontramos sobre ellos en la bibliografía) de grupos nominales coordinados, en plural y de diferente género, del tipo:

“deliciosas pastas y pasapalos” / “deliciosos pasapalos y pastas”, en los que pareciera ser posible la construcción; razón por la cual deberemos asumir que no se interpretan como una violación a la norma: el adjetivo concuerda con el más cercano.

Creemos haber recogido en estas tres reglas (y sus excepciones) el funcionamiento general de la concordancia de grupos coordinados, en relación con adjetivos que los modifican. A continuación, veremos cómo se dan estas reglas en el español venezolano.

III.- El caso del español de Venezuela, durante los últimos 25 años del siglo XX.

Caravedo (2022, p. 7) sostiene que, en español, la concordancia es un fenómeno categórico, del que se esperaría que no se derivaran estudios variacionistas. Obviamente, Caravedo apunta a la hipótesis contraria: la concordancia obedece a múltiples variaciones, dependiendo de diversos factores. De hecho, ella estudia la variación de la concordancia en el español de Perú; sin incluir su relación con la coordinación. Tampoco hemos encontrado otros trabajos sobre esta particular temática.

Pero si aceptamos la noción de variación sintáctica resumida por Demonte (2005, p. 22), según la cual esta implica:

la coexistencia en la gramática de una misma lengua de dos (o más) construcciones sintácticas que alternan libremente y a las que no se asocia un cambio de significado (ambas construcciones pueden usarse en los mismos contextos y poseen en ellos idéntico valor de verdad).

Deberemos aceptar entonces que es posible que existan variaciones en este fenómeno gramatical, específicamente, en el objeto de nuestro interés: el español de Venezuela. Para que puedan ser consideradas tales, observaremos que

esas variantes son todas por igual parte del estándar: corresponden a dialectos cultos, el empleo de una u otra de las construcciones alternativas no impide la intercomprensión, concurren en textos formales, y reflejan, por último, los avatares de la historia de la lengua. (Demonte, 2005, p. 24)



Esto implica que no incluiremos en nuestra indagación fenómenos que sean identificados por los hablantes como errores, usos sin aceptación general o sin prestigio entre los usuarios.

El corpus CREA Anotado

Para el estudio de la concordancia entre el adjetivo y grupos nominales coordinados, acudiremos al Corpus de Referencia del Español Actual (por sus siglas: CREA) de la Real Academia Española (2021). Si bien está disponible el Corpus del Español del Siglo XXI, no hemos trabajado con él porque es un corpus todavía en construcción; pero, sobre todo, porque tenemos como proyecto contrastar en un estudio posterior el corpus CREA Anotado con el CORPES XXI. De esta forma, compararíamos los últimos 25 años del siglo XX, con los primeros 20 del XXI.

Las características del CREA Anotado son las siguientes:

1. Fue publicado en octubre de 2021 y abarca el período 1975 – 2000. Según los datos publicados en la página de la RAE, al sacar los porcentajes, el 35 % corresponde a textos aparecidos entre 1996 y 2000; el 25 % al período 1991 y 1995; el 17 % a los años 1986 y 1990; el 12 % abarca el lapso 1981 – 1985 y al período 1975 – 1980 corresponde el 11 %.
2. Fue codificado con un sistema que permite consultar lemas, formas y categorías gramaticales.
3. La naturaleza de los textos abarca la ficción, la no-ficción y la prensa.
4. El 90 % pertenece a la lengua escrita.
5. La mitad de los textos procede de España y el otro 50 % de América, distribuidos por las áreas lingüísticas (andina, caribeña, caribe continental, chilena, Estados Unidos, México y Centroamérica y Río de la Plata).

Para obtener el corpus del español venezolano, se seleccionaron los siguientes atributos:

- a) Origen: América
- b) Bloque (ficción – no ficción): Todos

- c) Soporte (libros – misceláneas – prensa): Todos
- d) Tema (Actualidad, ocio, vida cotidiana, arte, vida, espectáculos, etcétera):
Todos
- e) Zona lingüística: Caribe continental
- f) País: Venezuela
- g) Los rasgos lingüísticos fueron: adjetivos en grado positivo, clasificados por género y número, en relación de proximidad con sustantivos ubicados bien a la derecha o bien a la izquierda.

Descripción general del corpus estudiado

En la siguiente tabla, se presentan los datos obtenidos de este corpus, referidos a los adjetivos encontrados. Iremos presentando, primero, los datos generales (todos los adjetivos del corpus, sin distinción), pues el sistema no filtra específicamente por adjetivos que modifican grupos nominales coordinados, tarea que hemos debido hacer manualmente.

Tabla N.º 1
 Distribución del corpus de adjetivos
 Frecuencias absolutas y relativas
 n = 194.345

Número	Género						
		Masculino		Femenino		Totales	
	Singular	69.021	36 %	67.930	35 %	136.951	70 %
	Plural	31.688	16 %	25.706	13 %	57.394	30 %
	Totales	100.709	52 %	93.636	48 %	194.345	100 %

De acuerdo con la tabla 1, en el corpus CREA Anotado encontramos, para el español de Venezuela, un total de 194.345 adjetivos. De ellos, el 48 % está en femenino y el 52 % en masculino; el 70 % se encuentra en singular y el 30 % en plural. Hecha la selección manual, de la totalidad (194.345), apenas 187 casos se referían a estructuras en las que el adjetivo modificaba a un grupo nominal coordinado, lo que

representa un 0.01 %, lo que evidencia que este fenómeno es una estructura gramatical de baja ocurrencia. Como en este estudio la posición es un atributo importante, tenemos que revisar las tablas 2 y 3.

Tabla N.º 2
Distribución del corpus de adjetivos
Anteposición frente a posposición
Frecuencias absolutas y relativas
n = 194.345

	Anteposición		Posposición		Total	
Adjetivos	50.360	26 %	143.985	74 %	194.345	100 %

Los valores que se registran en la tabla 2 son significativos al tomar en cuenta la posición: los adjetivos pospuestos a un sustantivo (sin la especificación de que fuera miembro de un grupo coordinado) ocupan la mayor proporción (74 %), en tanto que los antepuestos son minoritarios (alcanzan solo el 26 %).

Tabla N.º 2-A
Distribución del corpus de adjetivos de grupos coordinados
Anteposición frente a posposición
Frecuencias absolutas y relativas
n = 187

	Anteposición		Posposición		Total	
Adjetivos	97	52 %	90	48 %	187	100 %

Al examinar en la tabla 2-A cuáles de estas ocurrencias se referían a adjetivos que modificaran a grupos nominales coordinados, encontramos que, de un total de 187 enunciados (100 %), 97 (52 %) pertenecían a adjetivos antepuestos y 90 (48 %) a pospuestos. Esto quiere decir que estamos en presencia de un fenómeno en el que no hay una preferencia por la posición del adjetivo frente a los grupos nominales coordinados.

La anteposición en grupos coordinados se potencia como recurso de modificación de grupos nominales coordinados y actúa a la par que la posposición. Si comparamos las tablas 2 y 2-A, nos damos cuenta de que, si el adjetivo no modifica grupos

coordinados, la anteposición es apenas del 26 %. Pero si amplía el significado de estas estructuras, la anteposición cobra valor (52 %) y supera levemente la posposición. Al parecer, se convierte en un recurso específico a servicio de la coordinación.

En conclusión, podemos decir que, en el español de Venezuela, la modificación de un adjetivo a un grupo nominal coordinado es un fenómeno de baja ocurrencia. En nuestra variedad, al parecer, en estos casos, no hay preferencia en el empleo del adjetivo antepuesto o pospuesto, aunque la anteposición se incrementa en este tipo de construcciones. En ambos casos, de manera mayoritaria, los usuarios prefieren los usos concordantes, como se verá en el análisis cualitativo.

IV.- Las reglas de la concordancia en el español venezolano

En este apartado validaremos la adecuación de los usos del español de Venezuela a las reglas generales de la concordancia, lo que constituye la tendencia esperada. Prestaremos atención a los casos excepcionales que puedan erigirse como manifestación de variantes lingüísticas.

IV.1.- La concordancia con adjetivos pospuestos

Los adjetivos pospuestos a grupos nominales coordinados suman 85 casos, que representan el 94 %. La diferencia corresponde a la excepción de la regla 2 (5 enunciados, 6 %).

Adjetivos pospuestos que modifican sustantivos coordinados de diferente género en el español de Venezuela (regla 1)

En este apartado consideraremos los 36 enunciados del corpus venezolano estudiado, que tienen grupos nominales coordinados, con un adjetivo pospuesto, cuyos rasgos morfológicos son producto de la aplicación del género extendido y/o del plural sintáctico.

En realidad, estrictamente, en el corpus, tenemos 13 enunciados que cumplen con la regla 1:

Pero también aparecían aquellos palacios, aquellos salones profundos y cavernosos en donde vivían los hombres y las mujeres ricos y poderosos de aquellas otras tierras. (Úslar Pietri, 1976)



En estos casos, se impone el género extensivo o no marcado, como en el siguiente enunciado, cuyos adjetivos *concretos*, *sufridos* permiten interpretar al adjetivo *particulares* como masculino. El grupo nominal coordinado está compuesto por dos sustantivos de diferente género: *atropellos* y *humillaciones*.

como desquite no sólo por los atropellos y las humillaciones particulares y concretos sufridos por los latinoamericanos colectiva o individualmente a manos de los yanquis, sino sobre todo por la humillación y el escándalo generales que significan el éxito norteamericano y el fracaso latinoamericano.
(Rangel, 1976)

Como hay una concordancia total con dos grupos nominales coordinados, de diferente género, asimilamos a esta regla 17 construcciones con grupos nominales coordinados cuyos adjetivos pospuestos no tienen morfema de género, sobre la base de que proyectan el género del sustantivo y cumplen con la norma del plural sintáctico. Por ejemplo:

De manera que no sólo van los aspirantes tercermundistas al liderazgo político a encontrar compensación, desagravio, y satisfacción personales en la teoría leninista del imperialismo y la dependencia, sino que además van a descubrir en ella, con tal de adoptarla, la vía apropiada para convertirse en dirigentes eficaces y escuchados, cada uno en su país de origen, y aun en escala mundial
(Rangel, 1976).

Un tercer patrón es la coordinación de 4 grupos nominales, el primero de los cuales está en singular y el otro en plural; el adjetivo se marca en femenino como género transferido y en plural sintáctico. El siguiente constituye uno de los pocos casos de disyunción que encontramos en el corpus (en relación con nuestro tema, claro está). La regla de la extensión significativa nos permite interpretar “*información distinta u opiniones distintas*”:

[programas] de radio o televisión que, junto con anuncios para esas y mil otras cosas, difundan información u opiniones distintas a lo que el hombre nuevo debe conocer y pensar. Toda su satisfacción en la vida, le vendrá de saber que el sacrificio de sus aspiraciones como individuo es el precio de la justicia, del triunfo del bien sobre el mal, de la salvación. (Rangel, 1976)

El cuarto patrón encontrado (2 casos) está formado por un primer grupo nominal en plural coordinado con un segundo grupo nominal en singular. Ambos están modificados

por un adjetivo en plural, que asimila (por transferencia) el género femenino de ambos sustantivos. La marca de plural en el adjetivo proviene del plural sintáctico y es una ostensión para que se interprete que se refiere a ambos sustantivos (*las tácticas revolucionarias y la estrategia revolucionaria*):

La pesadilla chilena ha obligado a los más serios entre los marxistas latinoamericanos a replantearse toda la cuestión de las tácticas y la estrategia revolucionarias. (Rangel, 1976)

Excepciones a la regla 1. Adjetivos pospuestos a grupos coordinados de diferente género, que concuerdan con el más cercano, en el español venezolano

Dentro del corpus del español de Venezuela, se encuentra una variante a la regla 1, que, conforme a los enfoques variacionistas, no se evalúa como mero fenómeno estilístico o error de los autores. Los primeros 5 enunciados que se examinarán se caracterizan porque el primer miembro de la coordinación es masculino y el segundo femenino, con un adjetivo en plural, cuya expansión significativa impacta ambos sustantivos.

La expansión semántica nos permite interpretar *hitos divisorios y líneas divisorias*:

El efecto de éstas y otras condiciones naturales fue que de allí en adelante cada hemisferio (y luego distintas zonas dentro de ellos) "comenzaron a diferenciarse, y por consiguiente también los hitos y las líneas divisorias entre los diferentes estadios de desarrollo histórico". (Rangel, 1976)

En la siguiente preferencia, por la misma ley de proyección significativa, podemos interpretar *mapas topográficos y cartas topográficas*:

Algunos oficiales le traían mapas y cartas topográficas. El las miraba por encima, sin entender mucho. "Esto que aparece oscuro aquí es la sierra." Para él, la sierra era aquella desparramada montaña que a pérdida de vista subía, bajaba y se replegaba por cuevas y barrancos. (Úslar Pietri, 1976)

En el enunciado que se trae a continuación, se deriva *comercio privado e inversiones privadas*:

de noviembre de 1963, la Alianza, que ya se encontraba en retraso con relación al calendario formulado, va con Johnson a perder impulso hasta estancarse; y será definitivamente enterrada con Nixon, quien rechaza la idea de una ayuda multilateral norteamericana a la América Latina con la consigna: "Ayuda no: comercio e inversiones privadas", y con la consagración de la práctica de



ayudas bilaterales a ciertos países considerados clave, como Brasil. (Rangel, 1976)

En todos los casos, existe un adjetivo pospuesto que modifica a dos sustantivos de diferente género, pero concuerda con el último: el más cercano. En el siguiente, a pesar de que *efectivas* modifica a ambos sustantivos (también se refiere a *derechos efectivos*), solo concuerda con el último:

Entró entonces a hacer un elogio de la democracia, de las elecciones libres, de la necesidad de dar a todos derechos y garantías efectivas. (Úslar Pietri, 1976)

En el próximo ejemplo, si bien se trata de *ideales políticos y sociales*, estos adjetivos concuerdan solo con el último: con *metas*, en femenino.

Podría afirmarse que esa interrogante admite dos respuestas contradictorias e igualmente ciertas. Si se trata de los ideales y las metas políticas y sociales de Latinoamérica, de los estímulos a su modernización, etc., sólo la irracionalidad o el empeño en promover (contra la evidencia) explicaciones que debiliten la influencia norteamericana en el mundo en provecho de otros poderes, pueden inducir a negar que los EE.UU. han ejercido una inmensa influencia positiva en América Latina (Rangel, 1976)

En el siguiente ejemplo, la coordinación de tres sustantivos de distinto género es modificada por un mismo adjetivo, que concuerda en género con el más cercano, pero no parece que se perciba como un uso erróneo, tal vez porque la concordancia en plural marca la cohesión:

Todavía hoy, la mayoría de los dirigentes latinoamericanos de todos los sectores han recibido por lo menos parte de su formación en escuelas, liceos y universidades católicas; y desde luego el bautismo y la comunión, sin que ni la educación ni los sacramentos parezcan haber hecho mella en el egoísmo, la ineptitud o la capacidad de disimulo de las clases dirigentes latinoamericanas (Rangel, 1976)

Como podemos ver, en este caso la extensión significativa es válida; se trata de “*escuelas católicas, liceos católicos y universidades católicas*”.

En resumen, la concordancia parcial del adjetivo pospuesto en plural femenino es una variante, minoritaria, de la regla para la combinación masculino (singular o plural) + femenino plural.

Adjetivos pospuestos que modifican sustantivos coordinados de igual género en el español de Venezuela (regla 2)

Bajo esta estructura general, conformada por 44 enunciados, encontramos distintos patrones. En el primero, tenemos un grupo de 23 preferencias, en las que los grupos nominales coordinados están en plural; el adjetivo pospuesto que los acompaña recibe el género y el número de los sustantivos regentes. Se trata de casos de concordancia transferida. Nuevamente, la regla de la pertinencia semántica nos permite interpretar *aldeas enteras y familias enteras / asaltos nocturnos y asesinatos nocturnos*.

Había exterminado aldeas y familias enteras, quemado sementeras y arrasado casas. (Úslar Pietri, 1976)

Pensaba en las víctimas de asaltos y asesinatos nocturnos. (Úslar Pietri, 1976)

Como se observa, es el único movimiento natural de estas estructuras: *aldeas y familias entera / *asaltos y asesinatos nocturno. Estos serían considerados en Venezuela, en el marco de las características del corpus con el que trabajamos, errores y no variantes.

El segundo patrón está constituido por 14 grupos nominales en **singular**, de igual género, coordinados, con un adjetivo pospuesto en femenino y **plural**; la regla de la expansión significativa del adjetivo nos permite comprender la modificación múltiple (*la geografía hispanoamericana, la fauna hispanoamericana, la flora hispanoamericana*), marcada además por el uso del adjetivo en plural:

A principios del siglo XIX, en vísperas de la gran convulsión de las guerras de emancipación, Alexander von Humboldt viaja por Nueva España (México) y Venezuela en una especie de "safari" científico, a la caza de datos todavía hoy preciosos sobre la geografía, la fauna, la flora y la sociedad hispanoamericanas (Rangel, 1976)

En el tercer grupo se localizan 7 oraciones en las que ambos grupos nominales coordinados, femeninos o masculinos, son modificados por un adjetivo en plural, que no tiene morfema de género, pero, conforme a la teoría, proyecta el de los sustantivos modificados (*iglesias protestantes y capillas protestantes / observadores progresistas y analistas progresistas*):



47 iglesias y capillas protestantes fueron incendiadas o dinamitadas en Colombia, y setenta y seis protestantes fueron asesinados. (Rangel, 1976)

Observadores y analistas progresistas desearon ver triunfar la naciente República Norteamericana, y sin duda sus oponentes conservadores desearon verla sucumbir, o por lo menos regresar hacia formas de gobierno menos radicales, menos revolucionarias. (Rangel, 1976)

Excepciones a la regla 2. Adjetivos pospuestos a grupos coordinados de igual género, que concuerdan con el sustantivo más cercano, en el español venezolano

Dentro del corpus del español de Venezuela, se encuentra una variante a la regla 1, que, repetimos, no se trata de un mero fenómeno estilístico o error de los autores. Se han encontrado 5 casos (que representan el 6 % de los adjetivos pospuestos en este tipo de estructuras), en masculino, ninguno en femenino. En todos ellos, la coordinación se interpreta como referida a un único sujeto o entidad; esta entidad está modificada por un adjetivo en singular. En el siguiente ejemplo, se refiere a “*testigo arrepentido*” y a “*actor arrepentido*”, según la ley de pertinencia semántica. En estos casos, no sería plausible la concordancia en plural: **testigo y actor arrepentidos*.

Las Casas escribió apasionadamente, como testigo y actor (arrepentido) de la crueldad y codicia de los conquistadores y colonizadores españoles. (Rangel, 1976)

En el siguiente ejemplo, por la misma ley de extensión significativa, debemos interpretar que “*increíble*” se refiere tanto a “*imprudencia*” como a “*falta de modales*”. En atención a la regla 2, lo esperado era “*increíbles*”, pero el autor optó por la concordancia parcial.

Al regresar al hotel la madre comenzó a recriminarle su actitud: "Niña, estuviste de una imprudencia y de una falta de modales increíble". (Úslar Pietri, 1976)

Otra vez se impone la interpretación unitaria: la imprudencia es una falta de modales.

IV.2.- La concordancia con adjetivos antepuestos

A los adjetivos antepuestos en este tipo de estructuras corresponden 31 enunciados en singular (32 %) y 66 oraciones en plural (68 %).

Concordancia anticipada en singular

Como subcorpus de grupos nominales coordinados que son modificados por un adjetivo antepuesto, tenemos 97 preferencias.

Primero evaluaremos la concordancia en singular. Dentro del corpus estudiado, hemos encontrado 12 casos de concordancia del adjetivo antepuesto en singular; 4 casos en masculino y 8 en femenino. La concordancia se establece con el más cercano. Veamos algunos ejemplos:

Si los dos sustantivos tienen igual género, esta regla se mantiene, como era de esperarse:

formularon como nueva meta fundamental de la Iglesia Latinoamericana la "liberación de toda servidumbre", consigna cuyo significado concreto es que "el cristiano está llamado a denunciar y a combatir las estructuras de opresión, las situaciones de injusta dependencia, de masificación y explotación; a reorganizar la sociedad para establecer relaciones de verdadera justicia, igualdad y participación". (Rangel, 1976)

Nuevamente, si retomamos la ley de la expansión significativa del adjetivo en este tipo de construcciones, tendríamos que la interpretación sería: “*verdadera justicia, verdadera igualdad y verdadera participación*”.

Asimilamos, tal como se ha procedido a lo largo del trabajo, 19 construcciones en las que el adjetivo antepuesto no tiene marca de género, pero asumiría el del sustantivo modificado. En el siguiente ejemplo, se interpreta “*un formidable estallido o un formidable terremoto*”.

Las gentes hablaban quedo entre sí, todos se miraban con recelo, parecía que se esperara un formidable estallido o un terremoto que iba a arrasar y trastocar todo. (Úslar Pietri, 1976)

Esta regla se mantiene si ambos sustantivos coordinados, en singular, son de diferente género:



Pero cuando le preguntaba algo sabía responder y cuando lo enviaba a alguna diligencia la hacía con extraordinaria rapidez y tino. (Úslar Pietri, 1976)

Tenía buen crédito y fama de hombre serio y cumplidor. (Úslar Pietri, 1976)

Concordancia anticipada en plural

En cuanto a la concordancia en plural, dentro del corpus estudiado, hemos encontrado 66 enunciados en los que el adjetivo antepuesto está en plural, con el género de los sustantivos que le siguen, de manera inmediata. De ellos, se encuentran 16 coordinaciones de dos sustantivos femeninos y en plural, cuya concordancia con el adjetivo antepuesto se marca en femenino plural:

Comencé, pues, a flotar, sordo a las últimas exclamaciones y advertencias de Américo, sin saber ni mucho menos querer saber hacia donde me dirigía. (Durán, 1978)

Hacendados europeos señalan que los revolucionarios o la gente del gobierno les robaron el ganado en el 92, en el 98 o en las numerosas guerras, guerrillas y asonadas que sacudieron a Venezuela en los últimos cinco años. (Herrera Luque, 1985)

Y también se conserva si ambos sustantivos coordinados están en masculino (16 casos):

Sería no solo deseable, sino que ya es una necesidad, el que Venezuela tome conciencia de este requerimiento y celebre nuevos convenios y tratados no sólo con sus países vecinos a quienes une un destino histórico, sino con todas las otras naciones. (Medina, 1984)

A la izquierda hubiera podido verse la ciudad hermosa, abajo, en la distancia, sobre todo en la zona más intensamente verde, poblada por antiguos mangos y bucares (Carrera, 1980)

Este es el movimiento natural de esta concordancia, pues otras opciones son erradas: *última exclamaciones y advertencias, *nuevo convenios y tratados.

Existe un segundo grupo (17 casos), en el que el adjetivo en plural no tiene morfema de género, pero lo asimilamos a este grupo al tratarse de un caso de proyección del género de los sustantivos nucleares. De ellos, 6 acompañan a un grupo nominal cuyos sustantivos están en femenino plural y 11 están en masculino plural:

En consecuencia, el sub judice goza de un estado de inocencia que no puede ser destruido por simples sospechas o presunciones de culpabilidad o las reseñas policiales, mal llamadas antecedentes policiales. (Medina, 1984)

"El valor cultural de la música afroide fue reconocido a partir del siglo pasado por diferentes escritores e historiadores". (Piquet, 1982)

En un tercer grupo (16 preferencias), se ubican los grupos nominales en los que se combinan los géneros y el adjetivo se marca en plural, con el género del más cercano. De ellos, 10 adjetivos concuerdan en femenino y 6 en masculino:

En Venezuela existen numerosas fiestas, bailes y cantos de origen africano que constituyen lo que se llama el folkllore afrovenezolano. (Piquet, 1982)

Se habla de fetichismo, porque, en última instancia, se trata de una actitud contemplativa —y por lo tanto pasiva— ante las presuntas virtudes y efectos de la aplicación de las reglas de la ley al desenvolvimiento de la vida colectiva. (Medina, 1984)

Todo transcurría allí tranquila y melancólicamente, entre viejos periódicos y revistas que conservaban el recuerdo de algún instante feliz, botellas de ron y una hermosa fotografía de Angela primorosamente colocada encima de una mesita, junto al sofá de terciopelo frambuesa. (Durán, 1978)

Lo primero que llama la atención en el caso, es el carácter inusitado de esa campaña de insólitos pronunciamientos, declaraciones y juicios contra el Poder Judicial y concretamente contra los jueces que, de ser ciertos, significarían la quiebra de la institución de la justicia en Venezuela y con ella la quiebra del sistema democrático. (Medina, 1984)

Un solo caso hemos encontrado en el que el adjetivo antepuesto no concuerda con el sustantivo más cercano, sino que produce un plural sintáctico, como ocurre cuando el adjetivo está pospuesto. En esta coordinación, “*paciencia y tolerancia*” están en singular. Si el adjetivo estuviera pospuesto, tendríamos, conforme a la regla 1, “*renovadas*”. Al estar antepuesto, debería aplicarse la regla 3: “*renovada paciencia y tolerancia*”, pero opta por una concordancia en plural:

En un nivel práctico, de diestro control social y de renovadas paciencia y tolerancia por las distintas (y en Latinoamérica, centrífugas) fuerzas sociales ante gobiernos invariablemente decepcionantes (como son, por lo demás, todos los gobiernos) la no reelección absoluta de los Presidentes mexicanos significa

que cada seis años se suscitan, justificadamente o no, nuevas expectativas, nuevas oportunidades reales o imaginarias (Rangel, 1976)

Podemos concluir que, en el corpus estudiado, se cumple con el principio de que el adjetivo antepuesto que modifica a un grupo nominal coordinado, concuerda con el miembro más cercano, tanto en género como en número. Hemos encontrado una sola posible variante: el adjetivo que concuerda en plural con dos sustantivos en singular.

Alternativas pragmáticas a la concordancia parcial de los adjetivos antepuestos

En las fuentes consultadas, solo encontramos en Bello ([1847] 1972, p. 241) una breve referencia a este fenómeno: “Es conveniente la repetición de los adjetivos siempre que los varios sustantivos expresan ideas que no tienen afinidad entre sí, como... «*Gran* saber y *grande* elocuencia»”.

Si bien Bello parece referirse al empleo de la repetición como una variante a la anteposición de los adjetivos, cuando no se percibe la unidad sintáctica y semántica entre los miembros del grupo coordinado, en este trabajo se considerarán todas las opciones expresivas con las que apareció este uso en el corpus del español venezolano. Parecen estrategias pragmáticas de los escritores, cuando quieren garantizar que se interprete que el adjetivo modifica a todos los sustantivos de un grupo (bien coordinado o yuxtapuesto). Estos casos no están incluidos ni en los datos numéricos anteriores ni en los análisis cualitativos previos, referidos a la evaluación de las normas: son un subcorpus autónomo, cuya existencia no afecta los resultados precedentes.

Pareciera que la opción de la anteposición en singular no es lo suficientemente clara, enfática o no produce los efectos estilísticos esperados, y los escritores optan por vías más expresivas; se trata, por tanto, de una decisión, de una preferencia, de un criterio pragmático. En el siguiente enunciado, el adjetivo “*nuevos*” aparece, primero, acompañando a un sustantivo en masculino y plural; luego, modifica a dos sustantivos coordinados en femenino y plural, tal como ocurriría si se aplicara la regla de la expansión semántica: “*unos nuevos espacios, distancias y ataduras*”; pero el escritor prefirió separar la concordancia en masculino de la que está en femenino:

La orden que daba ahora sonaba de otro modo, la mirada que le dirigían era diferente, unos nuevos espacios, unas nuevas distancias y ataduras se habían formado de pronto entre él y los demás. (Úslar Pietri, 1974)

En todos los casos se presenta la repetición de un adjetivo, que modifica a varios sustantivos y va asumiendo el género y el número de cada uno de ellos:

Fue como una larga madrugada, como un largo mediodía, como una larga tarde. (Úslar Pietri, 1976)

Una sola paloma, un solo venado, o, quizás, un solo tigre, rodeado de todas las miras de todos los cazadores. (Úslar Pietri, 1976)

La del que describía la conveniencia de hacer una carretera entre un lejano puerto y un lejano pueblo. (Úslar Pietri, 1976)

Había que estar sobre ellos todo el tiempo para mantenerlos sin rupturas, ni alteraciones, llevados a un solo paso, a un solo impulso, como los bueyes seguros, como los regimientos formados. (Úslar Pietri, 1976)

De igual forma, el adjetivo puede ir copiando, además del género, el número del sustantivo que acompaña, como en el siguiente enunciado, en el que primero aparece en plural y luego en singular:

Los viejos guerreros de diez guerras, los de tres, y los nuevos, hijos y nietos de jefes locales, con los mismos viejos nombres y la misma taimada manera de moverse. (Úslar Pietri, 1976)

Bajo la estrategia de la repetición del adjetivo antepuesto tenemos en nuestro corpus 14 casos, cifra no deleznable en el espectro de las cantidades que hemos manejado en los apartados anteriores. Estas oraciones con repetición léxica literal responden perfectamente a la noción de variación expuesta por Demonte (2005), pero son variantes **pragmáticas**, no sintácticas: implican la coexistencia de ellas con recursos morfosintácticos con los que alternan libremente; no producen un cambio de significado, pueden aparecer en los mismos contextos y no generan alteraciones en el valor de verdad de los enunciados. Además, forman parte del estándar, al corresponder a variantes cultas, en textos formales, que permiten la intercomprensión y reflejan los procesos históricos de la lengua.

A esta primera estrategia, debemos añadir otra, en la que, si bien la repetición no es literal, se cohesiona por medio de adjetivos sinónimos o **de significados cercanos**, que -tal



vez- tengan la intención de no repetir el mismo adjetivo. En los siguientes enunciados, ha podido emplearse el adjetivo antepuesto conforme a la regla 3.

Los largos días y las lentas noches pasaban en una invariable secuencia.
(Úslar Pietri, 1976)

Si seguimos la norma, ha podido decirse “*Los largos días y noches*”, pero se prefirió la opción de palabras relacionadas: *largos* y *lentas* remiten a *demora* (“*Los demorados días y noches*”).

En la mayoría de los casos pueden ser problemas relativos a incumplimientos de contratos, otras a presuntas estafas o falsas apropiaciones indebidas, que no encajan propiamente en el dispositivo penal que establece esa tipificación delictiva en nuestro Código Penal. (Medina, 1984)

Conforme a la regla 3, habría podido escribirse: “*presuntas estafas y apropiaciones*”, pero se optó por *presunto*, que puede ser *falso*, con las consabidas y sutiles diferencias, pues la inversión generaría otra interpretación: “*falsas estafas y apropiaciones*”.

En el siguiente, *viejo* es sinónimo de *antiguo*, con lo cual ha podido emplearse solo uno de ellos: “*con viejos oficiales y allegados*” / “*con antiguos oficiales y allegados*”.

Y ya había empezado a hablar con viejos oficiales y con antiguos allegados.
(Úslar Pietri, 1976)

A este último grupo, constituido por el empleo de adjetivos de significado cercano, pertenecen otros 6 enunciados, para un total de 20 usos pragmáticos. Los rescatamos porque evidencian una variante **pragmática** a los mecanismos sintácticos referidos a la coordinación anticipada de adjetivos que modifican grupos nominales coordinados.

Conclusiones y recomendaciones

El propósito de este artículo fue sistematizar, conforme a la teoría, las reglas de la concordancia en español de Venezuela en relación con la coordinación, y establecer las excepciones, bajo criterios claros que diferenciaran errores de posibles variantes. Hemos destacado la existencia de una variante a la regla 1 y una posible variante a la regla 3. Las excepciones a la regla 2 obedecen al principio de la interpretación única (por un mismo referente). Hemos señalado tendencias en el funcionamiento del fenómeno y, finalmente,



hemos presentado las preferencias pragmáticas por parte de algunos usuarios, frente a los mecanismos morfosintácticos.

Como se ha explicado en el cuerpo del trabajo, para el establecimiento de las estructuras pertenecientes a cada regla, se distinguió entre una concordancia transferida desde los regentes y una concordancia establecida por masculino extendido y/o plural sintáctico: solo a través de esta discriminación podríamos obtener los casos que generarían errores. En *Las alfombras y las lámparas persas llegaron ayer en avión* no se aplica el plural sintáctico, sino el transferido, por lo cual su ausencia se percibe como error: **las alfombras y las lámparas persa llegaron ayer en avión*. Frente a estos, se encuentran las variantes, como en *La alfombra y la lámpara persas llegaron ayer en avión*, caso en el que se ejecuta un plural sintáctico, que podría tener la variante *La alfombra y la lámpara persa llegaron ayer en el avión*, que, si bien genera ambigüedad interpretativa, no es un error. Curiosamente, en el corpus trabajado, no se encontró la concordancia parcial en singular, con la cual se reducen las posibilidades de dudas (*escuelas, liceos y universidades católicas*), estructura que apunta a ser una variante de los enunciados de la regla 1.

En el caso de los sustantivos coordinados con un adjetivo pospuesto, se manifiesta una preferencia por las estructuras con concordancia total (*hombres y mujeres ricos y poderosos*). Y en el de los sustantivos coordinados con un adjetivo antepuesto, se cumple mayoritariamente con la regla 3, referida a la concordancia anticipada, que es de carácter parcial: se concuerda con el sustantivo más cercano. Solo encontramos un caso que apunta al empleo de una concordancia por plural sintáctico (*“renovadas paciencia y tolerancia”*), como posible variante a ser corroborada en investigaciones futuras. Se ha constatado, en este trabajo, el empleo del recurso pragmático de la repetición léxica, que representaría (si sumamos todas las estructuras estudiadas de concordancia anticipada) un 13 %.

La anteposición es un recurso privilegiado de la modificación de grupos coordinados (52 %), mientras que, si no modifica este tipo de estructuras, es un recurso no tan frecuente (26 %).

Finalmente, en el español de Venezuela, no hay preferencia en el empleo del adjetivo antepuesto o pospuesto. En ambos casos, los usuarios prefieren los usos concordantes, lo que se materializa en el uso del plural, tanto para la anteposición



como para la posposición. El uso de la concordancia en plural representa un 81 % de los casos y en singular un 19 %. En el caso de la concordancia anticipada, los hablantes emplean también estrategias pragmáticas.

Como recomendaciones, se podrían comparar estos datos con los que pudieran obtenerse del Corpus del Español del Siglo XXI (CORPES XXI), también publicado por la RAE. Esto nos permitiría estudiar la evolución y variación de estas estructuras, durante lo que va de siglo actual. Igualmente, como es un fenómeno de baja ocurrencia en el español, pero los usuarios se apegan a la norma, se podrían realizar estudios a través de test de habilidad verbal, entre estudiantes de distintos niveles del sistema educativo para, por un lado, determinar la relación entre el uso de esta concordancia con la escolaridad y, además, para evaluar la posible realidad psicolingüística de ellas.

Finalmente, hemos mostrado tendencias en el español de Venezuela, las cuales se podrían estudiar en otras variedades, por lo menos en la colombiana, con la cual Venezuela forma la zona lingüística del caribe continental.

Referencias

- Bello, A. ([1847] 1972). *Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos*. Caracas: Ministerio de Educación.
- Caravedo, R. (2022). La concordancia gramatical: ¿un caso de variación en el español del Perú? En *Lexis*. Vol. XLVI (1), pp.5-57.
- Demonte, V. (2005). La esquivada norma del español. Sus funciones y relaciones con la variación y el estándar. Álvarez, R. y Monteagudo, H. (eds.). *Norma lingüística e variación, una perspectiva desde o idioma galego*. (pp. 13-29) Santiago de Compostela: Consejo de Cultura Gallega, Instituto de Lengua Gallega.
- Demonte, V. y Pérez-Jiménez, I. (2011). Concordancia parcial del adjetivo pospuesto en SSNN coordinados. Sintaxis y prosodia. En *Cuadernos de la ALFAL*, N° 3, diciembre, pp. 81-99.
- Marafioti, P. (2020). *El error de concordancia plural en español L2 desde una perspectiva emergente*. Tesis doctoral. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.

- Martínez, J.A. (1999). La concordancia. En *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.
- Real Academia Española (2021). Corpus de Referencia del Español Actual. Disponible en [CREA, versión anotada | Real Academia Española \(rae.es\)](https://www.rae.es/crea/crea-actual).
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. Volúmenes I y II. Madrid: Espasa Libros.
- Sánchez, M., Jaichenco, V. y Sevilla, Y. (2018). El procesamiento del género y el número en la producción de la concordancia del español. *Revista Interdisciplinaria*, N° 35, 2, pp. 459-475.
- Sánchez, M. (2018). Modelos lingüísticos y psicolingüísticos de la concordancia entre el sujeto y el verbo durante la producción: una revisión. En *Revista de Investigación Lingüística*, N° 21, pp. 208-230.
- Soler, M. (2012). *La concordancia de número en español. Cuatro casos de alternancia*. México: Universidad Autónoma.
- Teira, M. (2022). *La concordancia en los adjetivos en español: marcado morfológico, significado y transferencia desde el noruego. Un análisis de errores*. Tesis de maestría. Universidad Ártica de Noruega.
- Torres, N. (2017). Discordancia de número en el español de contacto de bilingües tepehuano del sureste-español: un primer acercamiento. Azucena Palacios (coord.). *Variación y cambio lingüístico en situaciones de contacto* (113-126). Madrid: Iberoamericana.

Obras citadas

Hemos reducido al mínimo la cantidad de autores citados en los ejemplos, tratando, en lo posible, de ejemplificar a través de los enunciados más claros y autónomos. Por supuesto, el análisis abarca la totalidad del corpus CREA Anotado.

Cabrujas, J. I. (1976). *Acto cultural*. Caracas: Monte Ávila.

Carrera, G. L. (1980). *Cuentos*. Caracas: Monte Ávila Editores.



- Durán, A. (1978). *¡Viva la revolución! Y otros textos banales*. Caracas: Monte Ávila.
- Herrera-Luque, F. (1985). *En la casa del pez que escupe el agua*. Caracas: Pomaire.
- Medina, J. R. (1984). *Doctrina y testimonio*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Piquet, D. (1982). *La cultura afrovenezolana*. Caracas: Monte Ávila.
- Rangel, C. (1976). *Del buen salvaje al buen revolucionario. Mitos y realidades de América Latina*. Caracas: Monte Ávila.
- Úslar Pietri, A. (1976). *Oficio de difuntos*. Barcelona: Seix Barral.

NAVEGANDO ENTRE LA LINGÜÍSTICA Y LA LITERATURA A PRINCIPIOS DEL SIGLO XXI

Rita Jáimez Esteves

✉ rita.jaimez@unl.edu.ec

id <https://orcid.org/0000-0001-6420-1731>

Universidad Nacional de Loja, Ecuador
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Instituto Pedagógico de Caracas, Venezuela
Academia Venezolana de la Lengua

Es Doctora en Lingüística y Teoría de la Literatura. Miembro correspondiente de la Academia Venezolana de la Lengua. Fue docente de la UPEL-IPC entre los años 1991 y 2018. En este centro de estudios, además de la docencia, estuvo vinculada con la gestión y la investigación: Dirigió el Instituto Venezolano de Investigaciones Lingüísticas y Literarias "Andrés Bello" (IVILLAB) y fue editora de su órgano divulgativo científico, Letras (2009-2012). También asumió la Jefatura de la Cátedra Estudios diacrónicos y socio-geográficos del español (2010-2018) y coordinó el Doctorado en Pedagogía del Discurso (2012-2018). Sus obras se han publicado en Europa y en América. Actualmente integra la plantilla docente de la carrera Pedagogía de la Lengua y la Literatura de la Universidad Nacional de Loja, Ecuador.

Sandra Yaritza Maurera Caballero

✉ symaurera@utpl.edu.ec

id <https://orcid.org/0000-0002-0665-2072>

Universidad Técnica Particular de Loja
Docente en las modalidades a distancia y
presencial, y está adscrita al Departamento de
Ciencias de la Educación.
Ecuador

Se tituló como Profesora en Educación Especial, mención Retardo Mental en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (Caracas-Venezuela). Además de ser la N° 1 de su promoción, recibió la mención Magna Cum Laude. En esta misma institución, se tituló como Magister en Lectura y Escritura. Su investigación de Postgrado fue calificada con Mención Honorífica. Aprobó los diplomados en Docencia Universitaria Orientada al Desarrollo de Competencias en la Universidad Católica Andrés Bello y Herramientas del Coaching para la Discapacidad en la Universidad Monteávila. Laboró como docente en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador en los niveles de grado y postgrado, y en la Universidad Católica Andrés Bello a nivel de grado. Trabajó como profesora titular en el Instituto de Educación Especial "Dr. Pedro González Melián", centro en el que también se desempeñó como subdirectora y directora.

Resumen

El objetivo de esta investigación documental consiste en problematizar sobre la ocupación actual de los estudios lingüísticos y literarios porque así lo pide la temprana era digital que estremece las comunicaciones conocidas. Para conseguirlo, revisa la evolución que han tenido sus explicaciones teóricas y varias de sus aplicaciones. Este escrito inicia exponiendo el origen humano de ambas facultades para, ulteriormente, pasar a sus explicaciones epistemológicas. En su extensión, *enreda* tres grandes giros: el discursivo, la literacidad y el escenario virtual, cuyo albor impone responsable especulación. Se organiza en cuatro apartados que se enfocan en estas discusiones: i) La evolución de la lengua y la literatura mientras la alfabetización empezaba su expansión. ii) La sacudida que la tecnología ha propiciado en asuntos de lengua y literatura, y sus enseñanzas. iii) La consideración del lenguaje como timón para favorecer las facultades expresivas humanas y las renovadas necesidades comunicacionales. Y iv) la complejidad de las tareas futuras. Tímidamente, cierra con preguntas y con la esperanza puesta en lo que la literatura puede hacer por la humanidad que deberá lidiar con la inteligencia artificial.

Palabras clave: Lengua, literatura, escenario virtual, enseñanza, tareas.

Recepción: 03/10/2022 **Evaluación:** 26/10/2022 **Recepción de la versión definitiva:** 31/10/2022



Navigating between linguistics and literature at the beginning of the 21st century**Abstract**

The aim of this documentary research is to discuss the current occupation of linguistic and literary studies as demanded by the early digital era that challenges traditional means of communication. To achieve this, the evolution of theoretical explanations and several of their applications are reviewed. We begin with the human origin of both areas and then move on to their epistemological explanations. This work interweaves three great turns: the discursive, the literacy and the virtual scenario, whose early age imposes responsible educated speculation. Our discussion is divided in four sections: i) the evolution of language and literature as literacy began its expansion; ii) the overturn that technology has brought about in terms of language and literature, and its teachings; iii) the consideration of language as a rudder to favor human expressive faculties and renewed communicational needs; and iv) a reflection on the complexity of future tasks. In our final considerations we aim at presenting some questions with the hope of establishing the contributions of literature in order to deal with artificial intelligence.

Keywords: virtual scenario, language and literature, teaching, tasks.

Naviguer entre la linguistique et la littérature au début du 21e siècle**Resume**

L'objectif de cette recherche documentaire est de problématiser l'occupation actuelle des études linguistiques et littéraires car elle est exigée par le début de l'ère numérique qui bouleverse les communications connues. Pour ce faire, il passe en revue l'évolution des explications théoriques et plusieurs de leurs applications. Il commence par l'origine humaine des deux facultés, puis passe à leurs explications épistémologiques. Dans son prolongement, ce texte enchevêtre trois grands tours : le discursif, le littéraire et le scénario virtuel, dont la précocité impose une spéculation responsable. Il est organisé en quatre sections qui se concentrent sur ces discussions : i) l'évolution de la langue et de la littérature au fur et à mesure que l'alphabétisation s'étendait ; ii) le bouleversement que la technologie a apporté à la langue et à la littérature et ses enseignements ; iii) la considération de la langue comme un gouvernail pour les facultés expressives humaines et les besoins renouvelés de communication ; et iv) une considération de la complexité de la langue comme un moyen d'encourager les facultés expressives humaines et les besoins renouvelés de communication. Et iv) réfléchit à la complexité des tâches à accomplir. Il se termine par des questions et des espoirs quant à ce que la littérature peut apporter à l'humanité face à l'intelligence artificielle.

Mots clés : scénario virtuel, langue et littérature, enseignement, devoirs.



Navegando entre lingüística e literatura no início do século 21

Resumo

O objetivo desta pesquisa documental é problematizar o lugar atual dos estudos lingüísticos e literários, exigido pela precoce era digital que está abalando as comunicações tradicionais. Para alcançar esse objetivo, a evolução das explicações teóricas e suas diversas aplicações são consideradas. A pesquisa começa com a origem humana das duas faculdades e depois passa para suas explicações epistemológicas. Em sua extensão, este texto entrelaça três grandes elementos: o discursivo, o literário e o cenário virtual, cuja precocidade impõe a especulação responsável. O estudo está organizado em quatro seções que se concentram nestas discussões: i) a evolução da linguagem e da literatura à medida que a alfabetização começou a se expandir; ii) o abalo que a tecnologia trouxe à linguagem e à literatura, e suas lições; iii) a consideração da linguagem como um leme para as faculdades expressivas humanas e as necessidades comunicacionais renovadas; e iv) a consideração da complexidade da linguagem como um meio de fomentar as faculdades expressivas humanas e as necessidades comunicacionais renovadas. E iv) reflete sobre a complexidade das tarefas a serem realizadas. Tentativamente, a pesquisa conclui com perguntas e com a esperança do que a literatura pode fazer pela humanidade que terá que lidar com a inteligência artificial.

Palavras-chave: Cenário Virtual, Linguagem e Literatura, Ensino, Tarefas.



Levando anclas

¿Cómo puede una especie sin lenguaje expresar lo que está sintiendo, lo que comprende, lo que desea, lo que le inquieta, lo que teme, lo que engendra, lo que le inspira, lo que le apasiona, lo que mejora o empeora su vida, lo que proyecta, lo que imagina? ¿Cómo puede una especie sin lenguaje conocer o formalizar una noción, aprehenderla, procesarla, compartirla, representarla, usarla, revisarla y recrearla? Parece imposible. No imaginamos cómo una especie sin la facultad de hablar pueda, primero, discernir que hay una sustancia conocible y calificable; segundo, transformar ese conocimiento (que llamaremos acientífico, vulgar, doxa) en ciencia o simplemente utilizarlo en su habitualidad. Además, la requerimos para todo, tanto para usos semióticos vinculados con el día a día como para crear otros lenguajes más específicos y especializados como el matemático, el musical o el científico. El lenguaje humano es la base de todo, el punto de partida.

Dada su relevancia, en esta investigación documental lo examinaremos como objeto de estudio considerando que la literatura también se elabora con materia lingüística porque en su estructura se hace con palabras orales o escritas y porque, en su contenido, aprehende y recrea un mundo (ir)real gracias a ese pensamiento que también se forja con palabras. Cavilaremos sobre los tres grandes giros que se viven en estos momentos: el discursivo, la literacidad y el escenario virtual. En síntesis, el objetivo de este trabajo consiste en problematizar sobre la ocupación actual de los estudios lingüísticos y literarios. Esta tarea es ineludible debido a las pretensiones sociales emergentes, a los nuevos modos de comunicación y a las inéditas prácticas multimodales de lenguaje.

El escrito se organiza en cuatro movimientos que *grosso modo* recogen postulados que consideramos hitos: Inicia con la exposición del desarrollo de la lengua y la literatura en el mundo pausado que marchó hacia la masificación de la alfabetización porque cada día más y más personas aprendían a leer y escribir, y solían lograrlo con lecturas de obras literarias. Le seguirá nuestro turbulento mundo alcanzado por la tecnología y la virtualidad. Ante estas circunstancias tan exigentes, acudiremos al apartado en el que explicamos y justificamos el lenguaje como puerto de partida y de anclaje debido a su vinculación con los procesos cognitivos. Apalancadas en nuestra facultad lingüística, procedemos con algunas reflexiones en torno a nuestras próximas tareas. Para ello, recreamos, explicamos e intentamos aclarar,

las acciones lecto-escriturales que experimentan los jóvenes *enredados*. Cerramos asintiendo que desde los Nuevos Estudios de Literacidad (o llámese como se llame en el futuro), la humanidad debe prepararse para navegar a mar abierto con todas sus incertidumbres y dificultades, y salir airoso incluso frente a un ciber-huracán comunicativo.

Surcar en un mar en calma

En su continua evolución, las agrupaciones previas camino a la especie humana comenzaron y siguieron reiterando sonidos constituidos en patrones porque probablemente advirtieron que les facilitaba la existencia, la toma y distribución de las decisiones, la organización, la protección y la obtención de los recursos necesarios. También diferenciaron sus propiedades tonales y rítmicas para conseguir melodías. Concebido así, el acto de hablar aflora como una humana práctica social. Fue elaborándose convencional y situadamente porque su emisor en interacción lograba algo que deseaba. Esa clase de encuentro es simultáneamente condición indefectible de la vida social e instrumento, recurso que crea. Hablar y escribir es construir piezas (denotativa o connotativa; literal o libre; poética o pedestre) hechas con diversas materias lingüísticas “orientadas a unos fines y que se dan en interdependencia con un contexto” (Calsamiglia Blancafort y Tusón Valls, 1999, p. 15) que puede ser privado o público, local o global, cognitivo y social. Los especialistas han pretendido explicar este acto, siempre propositivo e intencional, desde diversas perspectivas que apretadamente revisaremos en las próximas líneas bajo dos miradas: lengua y literatura.

Los estudios acerca del expresarse por medios lingüísticos

A pesar de los estudios sobre el lenguaje adelantados en la Antigüedad (India, Grecia y Roma) hasta los diacrónicos del siglo XIX, afirmaremos que la Lingüística nació como ciencia formal gracias al trabajo efectuado hace un poco más de cien años por los discípulos de Ferdinand de Saussure, quienes supieron valorar su legado. Igualmente, que, pese a los intentos y explicaciones del estructuralismo funcionalista (v.g. Alarcos Llorach, 1970; Martinet, 1976 [1962]; Coseriu, 1973 [1952], entre otros), se mantuvo formal durante cerca de medio siglo, pues el surgimiento de la Gramática generativa no hizo más que incrementar su explicación abstracta, aun referida a la adquisición de la lengua. A nivel microlingüístico, con los postulados chomskianos se afianzó la sintaxis y con el estructuralismo, la morfología.



De la tendencia formal, se aparta un poco la Sociolingüística. Desde los Estados Unidos, Labov (1972) explica la heterogeneidad u homogeneidad debidas a hablantes similares o desiguales según sus características sociales (nivel socioeconómico, edad, sexo, etnicidad, etc.). Su explicación supuso el prestigio y el desprestigio de algunas soluciones lingüísticas y no la natural e inevitable diversificación. Desde el Reino Unido, James Milroy y Lesley Milroy (1985) tratan la variación considerando el modo de vida o la historia social de cada individuo que se comunica en redes. También los dialectólogos, desde sus tareas fundacionales, se detienen en la variación y el cambio lingüísticos, visitan las comunidades para estudiar “las diferencias observables en esa lengua, que tienen presencia comprobable pero que no afectan a la intercomunicación entre hablantes que por ellas se distinguen”. Elaboran mapas “de isoglosas más o menos coincidentes [...] o sea, líneas imaginarias que separan geográficamente fenómenos lingüísticos”. [...]. Las “isoglosas, a veces, se adensan o se reúnen en haz y crean la apariencia de una nítida frontera dialectal que nunca lo es de modo absoluto” (Salvador Caja, 2009, p. 357). La Dialectología le otorga razón al hablante que se siente y se sabe integrante y actualizador de una variedad geográfica. Ambas ramas son prueba fehaciente de la naturaleza empírica de la Lingüística.

Sin embargo, estas no fueron en ese tiempo las únicas teorizaciones acerca del lenguaje humano y de su hacedor, pues desde la antropología lingüística se revisaban lenguas indoamericanas triangulando lengua, pensamiento y realidad (Sapir, 1921 y Whorf, 1971). Afortunadamente, los intentos por superar la inmanencia se mantuvieron y a finales del último milenio convivían nuevas y viejas tendencias que, en conjunto, lograban una explicación más compleja de la lengua. Se analizaban como un fin los distintos componentes o dimensiones (la microlingüística: fonética y fonología, morfología, gramática y sintaxis, lexicología y semántica), pero también, desde una visión contextualizada, es decir, como un medio para caracterizar determinada comunidad de habla, variedad o norma.

La antropología ayudó en la configuración de la etnografía del habla (o de la comunicación), rama macrolingüística que permea una mirada de las reglas sociales que subyacen en los eventos lingüísticos: No solo se discute sobre cómo cada cultura interpreta su mundo, sino también quién habla a quién, sobre qué, cuándo, a través de qué y cómo con el propósito de garantizar la aceptación grupal o el adecuado desenvolvimiento cotidiano, así

se robustecieron los argumentos sobre la competencia comunicativa que muy bien formalizó Hymes (1995 [1971]). Adicionalmente, los estudios sobre la tipología de las lenguas y lo que hoy llamamos Sociología del lenguaje obligaron a revisar los elementos y la organización de las lenguas ancestrales, y se terminó reconociendo que no hay diferencias sustanciales entre ellas, sino en el número de hablantes (mayoritarias y minoritarias), en los roles que desempeñan socialmente (íntimos o públicos) y en el modo de mencionar y representar el mundo (Bernárdez, 1999); de manera que, lingüísticamente, no hay lenguas superiores ni inferiores, ni más complejas, ricas o cultas que otras (Moreno Cabrera, 2000), tal vez sí con diferentes apariciones o representaciones sociales, por ejemplo, en organismos internacionales.

Con el dominio del positivismo y el estructuralismo, en los primeros dos tercios del siglo XX, los lingüistas se cobijaban primordialmente bajo el paragua normativo y la mirada académica. En esencia, consideraban un único modelo de lengua en el que solían confundirse las propiedades del código oral con las del escrito. Entretanto, los comunicadores sociales ofrecían estilos de escritura para la prensa, exploraban la correcta estructura del párrafo, enseñaban a redactar artículos, reportajes, noticias, crónicas y sucesos. Testimonio de ello son dos textos que Gonzalo Martín Vivaldi publicó en 1960: *Curso práctico de redacción: Clave de ejercicios* y *Del pensamiento a la palabra: Curso práctico de redacción. Teoría y técnica de la composición y del estilo* que, luego de una década y de una gran aceptación, recibió la nueva nominación de *Curso de Redacción: Teoría y práctica de la composición y del estilo* (1970). Este último se mantiene aún como referencia autorizada.

Sopló el viento y la nave giró

Hubo que esperar la consideración efectiva del contexto que se dio gracias a la Filosofía del lenguaje y sus postulados acerca de los actos de habla iniciados por Austin (1962) y complementados por Searle (1980 [1969]), y los de la enunciación fundamentados por Benveniste (1966 [1974] y 1979), para que se impusiera el giro lingüístico. Pocos años se esperó para que comenzará a resonar el equipo que se reuniera en la Universidad de Amsterdam en 1991: En Hispanoamérica, van Dijk (1980), primero, acaparó la atención con su complementación hallidayna (cohesión y coherencia a partir del conocimiento del mundo;



superestructura y macroestructura; y macrorreglas) y, posteriormente, con sus relevantes agregados discursivos (van Dijk, 1990, 1999 y 2014).

Quedó al descubierto que la comunicación humana no es una simple operación de codificación y decodificación lingüística que se lleva a cabo de forma descontextualizada. En términos de Iraida Sánchez de Ramírez (1995), ya no es una mera “transmisión de una información de un emisor a un receptor (por medio de un código y a través de un canal)”, sino “un proceso social, una actividad, intencional y destinada a la interinfluencia.” (p.234). En efecto, ahora la comunicación supone un intrincado proceso inferencial, astuto, premeditado y contextualizado. De aquí en adelante, tres nuevas vertientes se suman a las explicaciones de los estudios del lenguaje: la Pragmática, los Estudios Críticos del Discurso y el Estudio del Discurso.

i) El asentamiento de la Pragmática significó la atención al significado funcional. Se ha nutrido de las implicaturas conversacionales, de la cortesía verbal y de la relevancia, entre otros itinerarios contextuales. Respectivamente, Grice (1975) responde cómo los interlocutores colaboran para que sea expedito el intercambio comunicativo; Sperber y Wilson (1994 [1986]) avizoran en la actividad dialógica y dan cuenta de cómo los interlocutores distinguen la información importante de la que no lo es gracias al proceso inferencial que realizan considerando el componente social o contexto común y el componente cognitivo o conocimientos previos; y Brown y Levinson (1987) muestran cómo los interlocutores se apoyan en la cordialidad para impedir posibles conflictos durante el acto comunicativo.

ii) La otra descubre que el lenguaje no es solo oración ni comunicación efectiva, ni propósito; sino acción social (cargada de ideología) adelantada por un actor social que se expresa con subrepticia intención o persiguiendo beneficio de carácter social, político, económico, etc. Se trata del Análisis Crítico del Discurso (ACD), rama que valora el uso del lenguaje como poder y control, legitimidad y deslegitimidad, persuasión y resistencia, etc. Los estudios críticos del discurso permiten descubrir lo que se quería ocultar gracias a que ausculta las soluciones discursivas que escoge el discursante (Narvaja de Arnoux, 2006) y al conocimiento de los diversos contextos (social, cognitivo, histórico, cultural, etnográficos,

etc.) para revelar intenciones. Representa un buen mástil para todos aquellos que reman por una sociedad inclusiva.

iii) Como suele ocurrir, la lingüística aplicada a la enseñanza y al aprendizaje, se apoya en la lingüística teórica. Esta unidad de análisis se dedica a “la relación entre forma y función de la comunicación verbal” (Renkema, 1999, p. 13). De manera que el giro lingüístico, también empujó la superación de los estudios oracionales. Se pasó de la oración al párrafo, de este al texto para, en un santiamén, alcanzar el discurso, perspectiva actual. Se suscribe a la didáctica que, cuando se ocupa de la producción y la comprensión, revisa los elementos que otorgan cohesión o textura y la coherencia global, establece tipologías textuales, discursivas o de géneros, enfoques de enseñanza y aprendizaje, la revalorización del destinatario, el propósito y la adecuación.

A medida que se masificó la educación universitaria, se especificaron los campos del conocimiento y se establecieron las propiedades de cada discurso, de este modo se constató que no todos servían a todas las disciplinas y emergió de presencia ordinaria el estudio de los discursos en la universidad. Como este recinto, forma profesionales que se incorporarán a ambientes laborales específicos, su formación debía satisfacer sus necesidades escriturarias también específicas, esas que exigían su campo laboral, así que irrumpieron nuevas demandas universitarias: los aprendices deben respetar y apreciar el origen de la información que localizan, seleccionar la relevante, comprenderla, analizarla, integrarla, sintetizarla, aplicarla (Carlino, 2003), transferirla, evaluarla, recrearla, enriquecerla. Con el curso de los años, esta perspectiva que se conoce como Alfabetización académica, se entendió como

el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad. Apunta, de esta manera, a las prácticas de lenguaje y pensamiento propias del ámbito académico. Designa también el proceso por el cual se llega a pertenecer a una comunidad científica y/o profesional (p. 410).

En fin, reza que el futuro profesional debe sumergirse en la cultura letrada correspondiente, que impone modos de pensar y de expresarse. Este abordaje disciplinar contempla que cada campo o área del conocimiento posee sus propios “modos de leer y escribir –de buscar, adquirir, elaborar y comunicar conocimiento” (p. 140); que cada ámbito



tiene sus propias exigencias, organización, estilo y léxico. De igual modo, rescata la concepción de “proceso sostenido”; en este sentido, “la alfabetización [no] es una habilidad básica que se logra de una vez y para siempre [...], aprender a producir e interpretar lenguaje escrito [nunca] es un asunto concluido” (Carlino, p. 410).

Ya establecida esta perspectiva, se consolida otra más abarcadora, la literacidad¹, que proviene de la experiencia anglosajona y que, según Kalman (2018), la academia hispánica suele diferenciar de la alfabetización convención que es entendida como “lo más elemental de la lectura y la escritura”. Arguye que en esta esfera cultural la alfabetización se asocia “con el aprendizaje de las letras y los sonidos, y con la codificación y la decodificación” (p. 15). Como tantos investigadores precedentes, aceptamos que la literacidad puede interpretarse de este modo, pero de otros tantos también que sistematizaremos de inmediato:

- i) Cuando se debate acerca de la forma en que se ha pretendido enseñar a leer y escribir, así que se hace literacidad pedagógica cuando se explican los enfoques gramatical, funcional, de proceso, de contenido, etc.
- ii) Se reconoce la literacidad lingüística cuando se enseñar a leer y escribir mediante la identificación y uso de estructuras gramaticales y textuales.
- iii) Se habla de literacidad psicolingüística cuando se examinan los procesos cognitivos y metacognitivos. Crean sus practicantes que desarrollando en los estudiantes estas operaciones, aprenderán los códigos necesarios. Es la escritura como proceso y la metacompreensión.
- iv) Teorizar, formalizar y ensayar a partir de las habilidades individuales que significan o se traducen en competencias lectora y escrituraria también es literacidad.
- v) Del mismo modo, es literacidad estudiar los discursos disciplinares y la influencia del acompañamiento (o alfabetización académica) y
- vi) cerramos con la propuesta de mayor impacto en estos momentos: la perspectiva sociocultural de la literacidad. Se fundamenta en las prácticas del lenguaje como situada y considera la expresión oral, escrita o multimodal como discurso. Sus iniciadores discriminan seis particularidades: 1) Es un conjunto de prácticas sociales (¿hacer cosas con las palabras escritas?) mediadas por textos escritos; 2) hay diferentes alfabetizaciones que dependen de distintos dominios de la vida; 3) toda sociedad supone relaciones de poder que moldean las prácticas de alfabetización; por este

¹ “La complejidad de traducir el concepto de literacy” en castellano fue expuesta por Kalman (2018).



motivo, algunas prácticas son más dominantes, influyentes y visibles que otras; 4) las prácticas de alfabetización siempre tienen un propósito social; 5) La alfabetización se sitúa históricamente y 6) las prácticas de alfabetización cambian y con frecuencia se aprenden nuevas² (Barton y Hamilton, 2000).

Como se ha apreciado en las líneas precedentes, ha sufrido metamorfosis la concepción del expresar y su enseñanza. No se trata de quién ofrece la versión más correcta, se trata de reconocer la complejidad en la que nos (des)envolvemos y en el establecimiento de respuestas útiles conforme a las circunstancias. Similar panorama hallamos en Literatura. El uso estético del lenguaje no nació de la búsqueda de la belleza, de la elegancia y de la armonía *per se*. No imaginamos a una persona o grupo pensando en atribuirle conscientemente un uso especial al lenguaje o ideando crear un uso que más tarde se nominaría “literatura”. Primariamente, se ensayó un lenguaje para hablarle a los todopoderosos, para conseguir sus favores. El tiempo fue moldeando este uso lingüístico hasta alcanzar la manifestación actual.

La ocupación literaria

Suponemos como Nietzsche (2013 [1875-1876]) que la literatura germinó con el expreso deseo de “influir [mágicamente] sobre los dioses, en el culto o fuera de él, una vez que se habían conocido los efectos y el poder de aquéllos sobre los hombres” (p. 767). De igual manera que, con mucha probabilidad, estuvo unida a la música, inicialmente, como mnemotécnica, y, más tarde, con el movimiento corporal (o baile) que impulsó la melodía auditivamente discriminada. Efectivamente, en una sociedad que funcionaba bajo el designio de los dioses, el humano creyó que, a estos les agradarían la creación musical y el ritmo; que la música podía sosegar su ira y atenuar el posible castigo; por eso, la usó para recordar sus plegarias, ruegos y como una herramienta de comunicación más clara (música como lenguaje

² Cabe señalar que la amplitud de la literacidad, desplegada en una realidad situada, discursiva, de uso y comunicacional, se presenta como el escenario teórico y práctico propicio para problematizar sobre el contexto de cada red social, pues al parecer o desde lo empírico, cada activa posee su propio vocabulario o registro, por ejemplo, para aludir a los creadores de contenido (bloguero, tiktokker, youtuber, instagrammers, etc.); asimismo, ocurre con cualquier aplicación (App) determinará la clase de contenido y su duración. Sin duda, la literacidad, apoyada en los E(C)D, también debería explicar el discurso (¿independiente?, ¿a capricho del discursante?), el carácter y el rol que actualmente están cumpliendo los influyentes (o *influencer*) como modelos imitables no solo por la cantidad y calidad de la audiencia que han logrado cautivar, sino también por los beneficios económicos que generan.

universal). Suenan irrefutables los argumentos del filólogo alemán: “La canción mágica y el conjuro parecen haber sido la forma primitiva de toda poesía.” (p. 767). De acuerdo con los críticos, Nietzsche pensaba que

lo que mejor se comprende en el lenguaje no es la palabra misma, sino la tonalidad, la intensidad, la modulación, el ritmo con los que se pronuncian las palabras — dicho brevemente, la música que hay tras las palabras, la pasión que hay tras esa música, la personalidad que hay tras esa pasión: en suma, todo lo que no puede ser escrito (p. 766, nota 5).

Tiene sentido esta idea: en una lengua que desconocemos, que nunca antes hemos oído, por la simple entonación sabemos si un diálogo es placentero, ofensivo o afligido. Esta conjetura nietzscheana también está cerca de Platón. Cuando seleccionó el vocablo *mimesis* “para describir la experiencia poética”, no aludió al “acto creativo del artista, sino a su capacidad para conseguir que el público se identificara —de un modo patológico y, desde luego, aprobatorio—” con lo que tal artista expresaba (Havelock, 1994, p. 56). Visto lo visto, no hubo un momento declaratorio de autor alguno sobre el nacimiento de su obra como arte, solo hubo necesidad humana de su usanza para emocionalmente atrapar el beneplácito de los implacables seres superiores.

Eso sí... posteriormente se formalizarían el análisis, la crítica y la teoría literaria. Pese a las propuestas de Giambattista Vico, Johann von Herder, de Delphine de Mme de Staël y de Sainte-Beuve, entenderemos que con Hipólito Taine se inició la crítica literaria. En Europa, bajo la perspectiva de Comte se rechazó el subjetivismo, mientras se impuso una actitud racionalista y se gestionó el determinismo científico. La actividad se llevó a cabo de este modo: Se escudriña psicológicamente a cierto escritor, por ejemplo, su raza y el segmento histórico en el que le correspondió escribir.

Finalizando esta centuria decimonónica e iniciada la andadura por la siguiente, con Nietzsche, Bergson y Croce florecieron tres movimientos literarios: la Estilística, el Formalismo Ruso y el Nuevo Criticismo norteamericano. Pese a sus diferencias, *grosso modo*, las tres corrientes defienden, por un lado, que el autor no es el “yo” de la obra; y, por otro, que la obra literaria es fenómeno estético, subjetividad, sensibilidad y lenguaje.

Al paso que avanzó el siglo XX, se establecieron “tres grandes grupos de límites borrosos entre sí: inmanentes, trascendentes e integradores” (Garrido, 2004, p. 39): Quienes se interesan en la inmanencia, se enfocan en la obra, ignoran lo que no yace en ella. Buscan los rasgos que generan la textura literaria, se apoyan en la gramática, en la semántica y en los elementos estructurantes de la obra: personajes, narrador, lenguaje, referentes; acciones, tiempo y espacio, etc. Se caracterizan por esta práctica “la Estilística, el Formalismo, el Estructuralismo, el Tematismo y el Análisis estadístico” (p. 40). Los siguientes se aproximan a la expresión poética mediante una clave interpretativa que trasciende el carácter lingüístico. Para ellos, el texto literario se forja con símbolos, con temas y relaciones que desnudan el subconsciente del autor; con el contexto social que junta al autor y al lector o, simplemente, gracias a este último, pues, a fin de cuentas, es quien construye la obra literaria. “Derrida subrayó la dificultad de encontrar un significado absoluto en los textos literarios, lo cual otorgaba al lector un papel más activo y le advertía no solo de la existencia de múltiples interpretaciones, sino también de la arbitrariedad de fijar una que fuera la correcta” (Schwartz y Berti, 2018, p. 5). Representan esta perspectiva “la Sociocrítica, la Psicocrítica y la Poética de la imaginación, la Estética de la recepción y la Hermenéutica” (Garrido, 2004, p. 40). Los últimos se enfocan en el “proceso de la enunciación”. La enunciación no tiene bordes preestablecidos, esta corriente integra consiguientemente cualquier dato que aporte significación al hecho literario. “Son métodos integradores la Semiótica, la Pragmática, la Retórica, la Lingüística del texto y las Teorías sistémicas de la literatura” (Garrido, 2004, p. 40).

¿Y cómo ha sido la acometida de la Literatura en las aulas? Su enseñanza varía con el correr del tiempo, puesto que sigue las mudanzas sociales. Desde finales de la Edad Media hasta principios del siglo XIX, el acuerdo generalizado le atribuye a la Literatura (que confluía con la ciencia) dos responsabilidades: preparar a las profesiones del momento para manejar los textos que se utilizaban en las actividades religiosas, gubernamentales, castrenses, jurídicas y administrativas; y suministrar los valores morales que favorecerían la conformación de la personalidad (Colomer, 1996).

Bajo un enfoque historiográfico, esta disciplina, por aquellas mismas calendas decimonónicas, con el surgimiento de las nuevas naciones y las demarcaciones territoriales



aflorantes, gestionó el afianzamiento de las identidades nacionales y la hagiografía de los fundadores de la patria, a la par que se alejaba de la ciencia general para configurarse a sí misma. Unos cien años más tarde, “la literatura y la ciencia se convirtieron en carreras universitarias independientes” (Schwartz, y Berti, 2018, p. 2). De igual modo, la Literatura se fue alejando de la historia, desde luego, como resultados de la constitución del análisis, crítica y teorías literarias.

Durante el siglo XX, al mismo tiempo que se reacomodaban estas explicaciones epistemológicas, casi siempre con dificultad, se avanzó en derechos humanos y, acaso por fortuna, casi nada detuvo el desarrollo tecnológico. Los electrodomésticos proliferaron en los domicilios y facilitaron las tareas hogareñas, se tecnificaron las profesiones y se masificó la educación. Del orden transformado, dos campos interesan tratar en este artículo: el laboral y el educativo.

i) Hubo modificación de la concepción laboral. El artículo 24 de la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* suscrita el 10 de diciembre de 1948 por la Asamblea General de las Naciones Unidas en París, reza: “Toda persona tiene derecho al descanso, al disfrute del tiempo libre, a una limitación razonable de la duración del trabajo y a vacaciones periódicas pagadas.” (p. 50). Muchos –nunca suficientes– vieron en la lectura un modo de recreación. Así lo comenta Colomer (1996): “El desarrollo de una sociedad altamente alfabetizada y con presencia de medios audiovisuales modificó radicalmente, tanto los usos lectores, como los mecanismos de creación del imaginario colectivo” (p.125). Asegura que, en esta sociedad de consumo, “la literatura pasó a verse como un bien cultural de acceso libre, diversificado y autónomo, y acentuó su valor de placer inmediato” (p.125). Se multiplicaron las publicaciones literarias, se internacionalizó la cultura y “las bibliotecas ofrecieron una imagen más ajustada a la nueva visión, funcional y placentera, de la lectura que la que podía ofrecer el aprendizaje escolar”. (p.125). Ocurrió algo parecido con las librerías, si bien su objetivo consistía en la venta de textos y afines, comenzaron a realizar actividades recreativas de promoción a la lectura dirigidas básicamente a lectores infantiles y juveniles.

ii) Varió el proyecto pedagógico. Tuvo que reacomodarse. Se materializó “la necesidad de adoptar una visión funcional de la lectura”, lo que significó “el fin de la enseñanza literaria

como eje de configuración de los aprendizajes [...]. El aprendizaje escolar de la lectura [fue cuestionado por] su forma exclusivamente literaria, mediada, formativa y dirigida a la posesión de un corpus colectivo uniforme.” (Colomer, 1996, p. 125). Además, la Literatura mostró su insuficiencia porque fue evidente que su enseñanza no había impulsado el dominio de la lengua escrita en las aulas (Colomer, 1996). Los especialistas no la habían planteado bien en el ámbito escolar ni para ella misma como materia ni como medio que facilitaría el dominio escriturario o el desarrollo de la comprensión.

Se acercaba el nuevo milenio, se abría paso la World Wide Web y se ampliaba el concepto de cultura, leer literatura ya no lo monopolizaba. “Las élites pasaban a manos de la ciencia y de la tecnología”, entretanto las artes, las humanidades y la literatura se reacomodaban como “ocio de mayor calidad” (Colomer, 1996, p. 125). Los docentes de Literatura revisaron los necesarios espacios y redireccionaron su visión áulica sobre la base de tres puertos: la pedagogía, el objetivo y el lector. Efectivamente, con el paso de los lustros, se fue achicando su enseñanza entendida como “transmisión de saberes literarios (datos sobre las obras, los autores, los movimientos literarios, etc.)” en favor de la educación literaria, “cuyo objetivo es el desarrollo de la competencia literaria, es decir, la formación de un lector competente y autónomo, que comprenda y aprecie la obra” (Cáceres Garzón, 2022, p. 69). Se insiste en el aprecio estético porque se cree que permite “la comprensión, interpretación y producción de textos literarios (orales, escritos o audiovisuales), gracias a la experiencia de lectura y escritura” (Cáceres Garzón, 2022, p. 69). También se considera que la adquisición de esta competencia lectora específica [...] “requiere del reconocimiento de una determinada conformación lingüística y del conocimiento de las convenciones que regulan la relación entre lector y este tipo de texto en el acto concreto de su lectura” (Colomer, 1991, p. 22). Paralelamente, fue sumando más adeptos, el ideario de Lacau (1978) con respeto a lograr que el estudiante se hiciera lector literario. Convenía que el docente, promotor o mediador literario, lo convirtiera en “colaborador, personaje, creador de proyectos complementivos vinculados con la obra, polemista comprometido, testigo presencial, relator de gustos y vivencias, etc.” (p.27). Definitivamente, había que crear un nuevo lector, un autónomo comprendedor y productor de texto.



Pero la sociedad del siglo XX no es la del siglo XXI, así que el humano de aquel período no es igual al de este que navega entre, por, para y hacia la tecnología. Parece que la designación más adecuada no es transición, sino paralelismo, fractura, abismo. Los individuos mayores están en la dimensión presente, grupal, física y próxima; los menores en la futura, individual, virtual, remota. A estos se les consideran “nativos digitales”, a aquellos, en el mejor de los casos, “migrantes digitales”. Pese a que muchos son actualmente trabajadores activos y colaboran en la construcción de la inédita e incierta época presente, unos cuentan reniegan de la tecnología o esta se les hace inaccesible. Empero, deben adaptarse y encontrar las ventajas. Pero en educación no se forma para el pretérito, debe formarse para el futuro, solo que este se presenta como ignoto, se impulsa desde este dinámico y errante presente. ¿Cómo efectuar esa educación? Por lo pronto, parece imprescindible considerar la realidad y el sujeto que la construye, lo que pretendemos efectuar seguidamente.

Nuestra ocupación en un mar picado

La globalización irremediablemente está aquí. Ahora las cartas no se traspapelan, pero es común que falte tiempo para responder a correos o el WhatsApp, revisar el Spam. Luego de muy escasos segundos y solo con un clic, se sabe (visto y oído) lo que ocurre al otro lado del mundo. Si bien viajar por turismo se vulgarizó como actividad, siguen las migraciones pese a las políticas restrictivas o abiertas dependiendo del motivo y del emigrante. Quienes viven esta circunstancia, admiten que irse implica más que tramitar una documentación. Cuando alguien marcha, lleva su propio y diferente mundo a cuesta y lo deja caer donde se asiente; la reciente morada, por ser extraña, genera su reculturación, pero también se concretará la reculturación del otro con quien regularmente compartirá. Tampoco la ubicuidad ahora es un poder que se disputa. Ahora todos estamos en todos lados. Desde la reunión más íntima hasta la más trascendental para el devenir de la humanidad, se pueden efectuar no solo sin proximidad material, sino que también disímiles kilómetros pueden distanciar entre sí a sus asistentes. La primera suele preferir la lengua del afecto, la última selecciona una franca según la conveniencia: inglés, español, francés, ruso, mandarín, etc. También se organizan encuentros especiales con lenguas oficiales singulares como el

esperanto, el elfico, el klingon, el na'vi, etc. Hace 100 años leer un puñado de libros representaba sapiencia, hoy nada. Nuestro mundo es distinto.

La realidad actual bulle interrumpidamente. Está signada por un vertiginoso ritmo; por la caducidad de aparatos electrónicos y la emergencia de otros que los superan; por la revisión constante de las teorías; por la brevedad del conocimiento y su renovación constante; por la imposición de investigarlo todo (v.g. lo palpable y lo impalpable, lo imaginado y lo real; lo hipotético y lo constatado; lo beneficioso y lo perjudicial, etc.); por el descomunal volumen circulante de información y porque todos estamos conectados, –deseémoslo o no–, todos integramos la red comunicacional como productores o consumidores de contenido. Las omnipresentes redes sociales se multiplican en una realidad aumentada: Facebook, YouTube, WhatsApp, Facebook Messenger, WeChat, Instagram, TikTok, QQ, QZone, Sina Weibo y mañana habrá otras. Observar el panorama como un film, avasalla.

En este huracán, no debemos formar en el conocimiento como noray, sino en el giro del timón, en el afianzamiento de competencias, en el desarrollo de las pericias requeridas para forjar descubrimientos y proponer nuevas rutas. Suena elemental la alerta educativa que Delors emitiera visionariamente en 1996³: No está al alcance de un docente ni debe “responder de manera puramente cuantitativa a la insaciable demanda de educación, que entraña un bagaje escolar cada vez más voluminoso.” (p. 59). Con el propósito de no naufragar pedagógicamente, pareciera apropiado asirse a los cuatro pilares del conocimiento:

aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; aprender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno; aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; por último, aprender a ser, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores (p. 60).

Ahora bien, ¿cuál sería la manera de ejecutar estas encomiendas? Primeramente, deben considerarse los rasgos que les son propios a esta audiencia que, entre otras, recibe la nominación de generación net. Para ello, resulta conveniente caracterizarla. *Mutatis mutandis*, son jóvenes sumergidos en la telemática, así que su percepción temporal no debe

³ Que ha sido tan aludida y reimpresa, por ejemplo, en el año 2002, y que es la versión que revisamos.



ser totalmente lineal, mientras la espacial con mucha probabilidad es multidimensional. Su concepto de la realidad debe ser más vasto y genérico, y su modo de comunicarse más inmediato, pluridireccional, visual e icónico. De conformidad con Ferreiro (2006), la generación “Net se caracteriza por un desbordante ‘apetito por lo nuevo’” (p. 77). Inconsciente y naturalmente su mente se ha ido preparando para lo novedoso, lo inesperado, lo desigual, está abierta al cambio y percibe “la vida desde otra perspectiva con o sin nuevos prejuicios morales.” (p. 77). Es así porque su lectura está en contacto con la novedad a través de heterogéneos recursos: publicidad reciente, eventualmente personalizada, que llega vía redes sociales (correos, WhatsApp, etc.), sitios web surgen cada día, búsquedas en la red y conexiones distintas cada vez, mensajes de texto esperados y no esperados, diversidad de archivos digitales (Hayles, 2012). Además de nuevas herramientas: tengamos presente que ya se acaban los dedos de una mano: web 2.0, web 3.0, web 4.0... Estos adolescentes “son predominantemente activos, visuales, propensos al intercambio y emprendedores mediante el empleo de las TIC” (Ferreiro, 2006, pp. 77 y 78), las Tecnologías del Aprendizaje y del Conocimiento (TAC) y las Tecnologías para el Empoderamiento y la Participación (TEP); “quieren aprender por vías no tradicionales y siempre con el empleo de nuevas tecnologías” (Ferreiro, 2006, p. 78), así que probablemente “rechazan sin total conciencia los modos tradicionales de exposición, solución de problemas, toma de decisiones” (Ferreiro, 2006, p. 78); su campo de atención es más amplio y diversificado: a la vez, realizan una actividad académica, abren varias ventanas para trabajar, “atienden el teléfono, responden a una pregunta que se le hace en ese momento” (p. 78). Debido a esta habilidad, entendida como hiperatención, “es imposible mantenerlos atentos en un salón de clase tradicional, con un maestro sentado exponiendo un contenido que pueden perfectamente consultar en internet” (p. 78), acaso más actualizado y sintetizado, tal vez algo tergiversado y reducido; pero sin duda más atrayente. Este estudiante en sus rutinarias consultas y en el soporte que prefirió (infografías, TikTok, tutorial, etc.) ha aprendido de modo autónomo e informal, a veces ha compartido o explicado a quien valora como su interlocutor lo que necesita, desea o le interesa. O sea, construye su conocimiento y ayuda a construir el de sus pares lejos de la formalidad escolar (Prensky, 2005). Este aprendiz no solo maneja cierta noción teórica, sino

que desarrolla su pensamiento, crea su propia ruta o metodología, elabora silogismos y formaliza sus propias conclusiones. En suma,

el uso de computadora e internet propicia la actividad independiente, la observación, la exploración y la búsqueda, la comparación, el ordenamiento y la clasificación, la toma de decisiones, el procesamiento de la información y, con él, toda una serie de operaciones mentales como el análisis y la síntesis, y la abstracción y la generalización (Ferreiro, 2006, p. 79).

Manifestadas sus características, debemos abordar el segundo lugar: ¿Cómo contribuir con la formación de este ser?, ¿cómo ejecutar el ideario de Delors (2002 [1996]) con esos seres tan particulares y distintos? Con seguridad, muchos caminos habrá, nosotros escogemos el aprovechamiento del lenguaje, el dominio idiomático porque –insistimos– en lo que respeta a nuestra especie lo valoramos como el punto de partida. Cambiarán las lenguas y los códigos; los soportes y los instrumentos; los interlocutores, sus intereses, propósitos e intenciones; las normas y las condiciones; los eventos y las situaciones; las circunstancias de interacción; pero no la necesidad de hacer cosas con las palabras. Podríamos aseverar que todo esto nos concierne porque se hace con algún tipo de lenguaje y está exigiendo a los docentes conseguir plurales maneras de comunicación y el manejo de discursos digitales, los cuales en algún momento requieren de palabras. El ciber-estudiante aprende de modo distinto, procesa y comprende información de forma diferente, información presentada o producida en acostumbrados, extraños o híbridos soportes. Esta sería una razón definitiva; no obstante, hay más implicaciones que hacen ineluctable esta orientación.

El lenguaje humano como timón

Lengua y pensamiento

Debemos hacerlo porque hablamos de comunicación, de lenguajes, y la inteligencia humana es lingüística; “porque el fondo de nuestra cultura es lingüístico y porque nuestra convivencia es lingüística” (Marina y de la Válgoma, 2005, s. p.). La idea cobra un significado importante porque esa “capacidad que nos hace humanos” (Escandell Vidal, 2009, p. 3), casi seguro nos dotó de raciocinio o viceversa: el raciocinio obligó el surgimiento del lenguaje. “Sin la ayuda del lenguaje” otra sería la sociedad y otra nuestra actuación:



seríamos “estúpidos, inarticulados, toscos e insociables” (Marina y Válgoma, 2007, s. p.). Después de la expedición que en 1931 lideraron Vygotsky y Luria en la Uzbekistán que salía del mundo feudal, se fortalece científicamente la aceptación de esta relación. El prominente discípulo aseveraba:

La aparición de los códigos lógico-verbales que permiten abstraer los rasgos esenciales de los objetos y así relacionarlos con categorías generales, conduce a la formación de aparatos lógicos más complejos. Estos últimos posibilitan la producción de conclusiones sin necesidad de una experiencia activo-visual propia, así como adquirir nuevos conocimientos mediante la vía discursiva, lógico-verbal (Luria, 1987 [1931-1932], p. 118).

Por su parte, el maestro certificaba que “el pensamiento nace a través de las palabras”. Y sentencia, “una palabra sin pensamiento es una cosa muerta, y un pensamiento desprovisto de palabra permanece en la sombra.” (Vygotsky, 1995 [1934], p. 114). Cree que, de algún modo, palabra y pensamiento están conectados dado que “el pensamiento no se expresa simplemente en palabras, sino que existe a través de ellas. Todo pensamiento tiende a conectar una cosa con otra, a establecer relaciones, se mueve, crece y se desarrolla, realiza una función, resuelve un problema” (Vygotsky, 1995 [1934], p. 95). Además, ese binomio, pensamiento y lenguaje, interviene en la conformación de la conciencia humana. “Las palabras tienen un papel destacado tanto en el desarrollo del pensamiento como en el desarrollo histórico de la conciencia en su totalidad. Una palabra es un microcosmos de conciencia humana” (Vygotsky, 1995 [1934], p.114). Sin evidencias sobre cuál determina al otro o predomina sobre, lo cierto es que hasta ahora “el uso lingüístico es la única prueba directa que de los fenómenos mentales puede aducirse” (p.11) como lo aseguró Havelock (1994). No son lo mismo, pero quizá uno reviste al otro y ambos se apoyan en su desarrollo. Conque pueda que la capacidad de hablar impulsara el desarrolló del pensamiento complejo y, con este, la factibilidad de aprender, de estimar y de innovar.

A mayor dominio lingüístico como el representado por la escritura, habrá mayor posibilidad de operaciones cognitivas inferiores; pero, sobre todo, superiores. Havelock (1994) sostiene que el ejercicio de memorización y, por tanto, de la oralización de la cultura homérica le impidió al heleno el desarrollo del “racionalismo científico”, de la competencia para analizar, para clasificar la experiencia y para reorganizarla “en secuencias de causa y



efecto.” (p. 57). Para Ong (1982), el pensamiento de las culturas ágrafa es más concreto y depende del presente; su expresión se caracteriza por ser aditiva, redundante, superficial y tradicional; en tanto que el pensamiento de las culturas escritas –que ya opera con símbolos como las grafías– es más innovador y analítico, trabaja sin dificultad con abstracciones y deducciones. Más recientemente, Hayles (2012) volvía a reconocer superioridad de interacción entre los hemisferios del cerebro alfabetizado del que no lo está y que, a menor lectura literaria, menos habilidades lectoras. Pfrehm (2018) regresa sobre las capacidades cognitivas abstractas: la escritura también reconfiguró nuestros conceptos del tiempo y el espacio. Así que estas facultades que en este presente parecen tan naturales y obvias se relacionan con la percepción y con procesos cognitivos que acreditan la superioridad del animal humano: verbi gracia, comprender, describir, clasificar, comparar, analizar, sintetizar, conjeturar, evaluar y crear. La condición humana requiere de un complejo código, con una estructura que, en ausencia y en presencia, nombre, organice, explique y modifique el mundo exterior y el interior: el lenguaje humano.

Con una perspectiva más socio-cultural y complementaria de la anterior, y que determina la cognitiva, Wittgenstein (2009 [1921]) elaboró uno de sus aforismos más citado: “*Los límites de mi lenguaje* significan los límites de mi mundo” (p.105). Al margen de la correspondencia lógica que podrían mantener el lenguaje y el mundo, se entiende que el lenguaje le permite al humano comprender y explicar el mundo. Solo lo comprendido es mostrado a través del lenguaje. Transcurrido más de medio centenar de años, en 1985, Uslar Pietri reiteró esta idea: el tamaño del mundo de un ser humano no puede ir más allá del tamaño del vocabulario que posee o número de palabras que conoce. Quienes poseen un escaso bagaje léxico “están condenados a darse cuenta de que existe exteriormente un mundo en el que no pueden penetrar, ni siquiera conocer, porque carecen del instrumento lingüístico mínimo para poderlo intentar” (p.A-4). Esto tiene perniciosas repercusiones para nuestro género porque “no se puede avanzar en el conocimiento si no se dispone de las palabras necesarias para expresarlo y adquirirlo.” (p.A-4).



Lenguaje, pensamiento y literatura

Comprendido que es perentorio leer y escribir, y formar en asuntos del lenguaje, se admite que la Literatura no es menos. ¿Por qué conviene que los docentes eduquen en esta área o acompañen en el desarrollo de la competencia literaria? Porque la Literatura no es mero lenguaje estético gravitando en la nada. Al margen de que colabora con el conocimiento acerca de la lengua y su funcionamiento, leer y producir obras literarias hace más humano al humano.

El disfrute literario beneficia el desarrollo integral de los niños (cognitivo, socioemocional, lingüístico y motriz). Asimismo, los libros al conducir a una variedad de mundos, predispone para la empatía (Riquelme y Munita, 2011), sentimiento que hace menos compleja y conflictiva la adolescencia, y más saludable la vida en sociedad. También disfrutar de una obra literaria, traslada a diversas circunstancias y situaciones que de otra manera no pudieran experimentarse (Colomer Martínez y Durán, 2000), lo que se traduce en mayor número de sinapsis, conque siempre acrecienta el saber. La literatura, además, posibilita el desarrollo de la creatividad, la imaginación, la invención (Colomer Martínez, 2017) y la criticidad (Alonso, 2007 [1989]), aptitudes que son de gran provecho en una sociedad tan cambiante como la de este presente (y la del futuro), una sociedad que exige (y reclamará) nuevos procesos y soluciones a inéditos problemas.

Por otro lado, la literatura es arte, identidad, memoria, historia, lucha y patrimonio. Posiblemente, en estos momentos, nadie se atreva a discutir –al menos en voz alta– el derecho que tienen los ciudadanos de desarrollarse holísticamente y según sus intereses. Martínez Dalmau (2014) lo reclama: “El *derecho al arte* es inexcusable para el gozo pleno”, deben disfrutarlo “autor, espectador o fórmulas mixtas” (p.54). Y, además, remarcando su importancia, recuerda que el arte es propio de la condición humana y que “sus potencialidades no pueden ser suplidas por ninguna otra experiencia social” (p.54).

El pronunciamento artístico, igualmente, se acerca a la historia de la región que lo tejó y, por ello, posibilita la construcción de la identidad. Las obras literarias están llenas de respuestas de lo que somos:

La palabra es el mejor instrumento de acercamiento y evocación de la realidad. A través de la palabra oral penetramos en viejas formas de vida, cuyas huellas o



marcas, en ocasiones desdibujadas, seguimos hallando en lo nuevo, en la modernidad e incluso en la postmodernidad. La palabra descubre conductas, pensamientos, sentimientos... y favorece la identidad del ser humano como tal, en épocas y espacios diversos, pues es inseparable de la vida del hombre y su memoria. Por medio de la palabra nos adentramos en la cultura de los pueblos constituida por valores, creencias y tomas de posición respecto al entorno (Morote Magán y Labrador Piquer, 2013, p. 366).

Estas autoras refieren la literatura de tradición oral mediante la materia que la hace: la palabra. Reiteran que esta es el artilugio lingüístico que mejor amarra el mundo. Entonces, en esa vela literaria creada a partir de la interpretación de la realidad inmediata se encuentra y estima una sociedad pasada que exige o impone vínculos con las sucesivas y que debe apreciarse en las aulas porque hace estela con “la Literatura Universal, oral o escrita” (Morote Magán y Labrador Piquer, 2013, p. 365). La memoria representada en palabras estéticas no se restringe a momentos pretéritos. El autor escribe para el presente y el futuro sobre el pasado, el presente o el futuro. El lector no se detiene en estas dimensiones temporales, tampoco en las experienciales. Vale apuntar que, por esta misa razón, “las utopías de Moro, Campanella, Huxley u Orwell forman parte de la memoria colectiva en tanto que [son] testimonios de una cierta mentalidad en un momento histórico dado” (Kohut, 2009, p. 31).

Promete más la literatura. En un mundo como el actual, en el que los desacuerdos deberían dirimirse a través de negociaciones políticas, con toda seguridad, es un auxilio indispensable, pues apoya el desarrollo de la criticidad y la defensa de la justicia social. Este argumento fue formalizado por Jean Paul Sartre en 1950, cuando reclamó la obligación de unir literatura y compromiso:

en relación con los acontecimientos políticos y sociales venideros, nuestra revista [... y por extensión, la literatura] se esforzará en extraer la concepción del hombre en la que se inspirarán las tesis en pugna y dará su opinión de acuerdo con la concepción que ella tiene formada (p. 5).

Tres décadas después, Milán Kundera (1986) lo ratificó: cada novela responde “¿qué es la existencia humana y en qué consiste su poesía?” (p. 51); así que, esta narrativa no es la simple “confesión de su autor”, sino un ejercicio de “exploración de la vida humana” (p. 9). En este tiempo en el que es impostergable naturalizar la inclusión, Sánchez Rodríguez (2004)



vuelve sobre el asunto: la “Literatura ofrece, aunque ellos lo desconozcan conscientemente, una voz a los que no la tienen, una posibilidad a quienes creen carecer de ella” (p. 99). De modo que la disciplina literaria no se limita a valorar la dimensión estética de un texto poético, sino también a valorar la red de significados e ideologías que podría reproducir, cuya exegesis suele requerir de saberes históricos, etnográficos, sociológicos, psicológicos y filosóficos.

No toda obra humana es patrimonio, lo es únicamente aquella que posee un

valor étnico y simbólico, pues constituye la expresión de la identidad de un pueblo, sus formas de vida. Las señas y los rasgos identificatorios, que unen al interior del grupo y marcan la diferencia frente al exterior, configuran el patrimonio (Marcos Arévalo, 2004, p. 929).

Entonces, la literatura en general también es patrimonio humano, es obra humana que atestigua la presencia humana, y rotula el avance sociocognitivo y cultural humano. Es nuestra huella en palabras, acaso sea el vestigio cultural genérico más humano debido a la complejidad connotativa que demanda un privativo conocimiento lingüístico y una mirada especial del mundo.

Los mares por recorrer: nuestro compromiso hoy

El oleaje del lenguaje

El humano “es un ser social; [...] y] el principal elemento de sociabilidad es la palabra. Por tanto, en la medida en que dominemos mejor el uso del lenguaje seremos más completos, más perfectos, más útiles” (Alonso, 2007 [1989], párr. 10). Entonces, mucho quehacer tenemos por delante ya que

la riqueza y diversidad de los géneros discursivos es inmensa, porque las posibilidades de la actividad humana son inagotables y porque en cada esfera de la praxis existe todo un repertorio de géneros discursivos que se diferencia y crece a medida que se desarrolla y se complica la esfera misma. Aparte hay que poner de relieve una extrema *heterogeneidad* de los géneros discursivos (orales y escritos). (Bajtín, 1999 [1952/1953], p. 248).

Si en el mundo de la alfabetización como decodificación de letras, de la migración controlada, grupal y eventual, de la exclusividad educativa, de la máquina de escribir y del



avión para transportar armamentos, Bajtín (1999 [1952/1953]) las refirió como peripecia humana interminable, la tarea actual es colosal. El nuevo escenario obliga a entrever e imaginar el futuro para preparar frente a las exigencias lingüísticas por venir.

Es verdad que esta naciente era digital exige profesionales alfabetizados académicamente o que posean la pericia suficiente para comprender y redactar una diversidad de documentos laborales (v.g. informes, planes, proyectos, ensayos) y académico-investigativos (v.g. artículos, monografías, trabajos de grado) en los que sistematicen y evidencien hechos o avances sociales y científicos (Natale, 2013). Ya está dicho, no obstante, vale la pena revolverlo para inquietar: referimos “naciente era digital”. ¿Qué potencialidad no se exigirá mañana en la avanzada o tardía? ¿Tendrán límites la riqueza y la diversidad de los géneros discursivos? ¿Tendrán fondo o techo las potencialidades de la actividad lingüística humana? En lo sucesivo, ¿cómo será la comunicación de cada asociación de hablantes en esta aldea global y más allá? Con el viento en popa, estimamos que, debido a su carácter histórico, cultural y humano (hasta hoy), los géneros se reconfigurarán y desarrollarán para responder a los cambios sociales. A lo mejor convenga, por lo tanto, tener como soporte y norte los principios en los que se fundamenta la teoría bajtiniana de las “esferas de actividad social” y una revisión a la de Austin (1962). El humano debe dominar el arte de hacer cosas con las prácticas multimodales, todas las cosas que requiera, desde las más íntimas a las más públicas, ya impresa, virtuales o en lo que aparezca y la educación debe acompañarlo en ese cometido.

Asimismo, parece oportuno estudiar las estructuras de las lenguas para conocer su adquisición, funcionamiento interno y externo, para generalizar en el humano globalizado el poder polígloto o la capacidad de elaborar el chip portátil, inalámbricamente o embebido en alguna parte del cuerpo humano que le permitirá comunicarse en cualquier código. Del mismo modo, encajados en esta perspectiva actual, parece necesario su dominio porque deberá ser el medio para formalizar la dimensión epistémica. ¿Cómo el humano dialogará y avanzará en el mundo del conocimiento científico sin lenguaje? Parece imposible.

Como la literatura está hecha de materia lingüística, pueda que se bambolee en iguales marejadas, pero también pueden apuntarse otras que les son más propios y que solicitan una excursión específica.



El oleaje literario

Desde el punto de vista de los géneros literarios, también se evidencian transformaciones que valen la pena indagar. Debido a que el debate está abierto y que se valoriza la diversidad de ideas, conviene polemizar sobre estos aspectos mediante preguntas: ¿Cómo lograr que la literatura no-tradicional o no-folclórica (que respira “entre lo material y lo simbólico, lo individual y lo social, lo local y lo global”) halle su lugar también dentro del “vasto paraguas patrimonial”? (Santos Unamuno, 2018, p. 120). ¿Es la crónica periodística un texto literario? ¿La novela histórica es ficcional? En estas últimas obras, ¿está la ficción comprometida como característica literaria? ¿Es necesario mantener los márgenes entre lo histórico, lo real y lo imaginario? ¿Cómo leer o criticar esta literatura? ¿Qué escritura migra y hacia dónde?, ¿por qué?, ¿qué motiva a sus creadores? ¿Cómo explicar los textos híbridos? ¿Existe una literatura de género? ¿Qué está ocurriendo con la literatura de ciencia ficción? ¿Qué es ciencia ficción o cuál es su dimensión?

¿Debemos reflexionar sobre el impacto de los medios de comunicación en la literatura? ¿Cómo abordar o explicar las sagas y su traslado al cine? Otras interrogantes generan internet y la literatura porque el uso de la red de redes no ha hecho más que enriquecer estas cavilaciones tal como se contempla en Castany Prado (2019). ¿Será que en unos escasos años se hablará esencialmente de cibernarrativa, ciberensayo, ciberpoesía y ciberteatro? Colella (2018) invita a examinar estas ciber-manifestaciones, luego de otear los escritos inmediatos, breves y que con intención estética circulan en medios comunicacionales que, en principios, se diseñaron para la comunicación no-estética (chats, Hangouts, WhatsApp y herramientas similares), que se leen en artefactos que se diseminan (v.g. tabletas, smartphones), en plataformas de publicación colectiva y redes sociales (v.g. MySpace, Facebook, YouTube, TikTok).

Los caminos del mercado literario también se han tornado inciertos: ¿Cuál es el futuro del audiolibro? ¿Qué efecto tendrá contar con la voz del autor? ¿Cómo recibirán las poblaciones infantiles y juveniles el booktrailer, las reseñas del youtuber o de blog? ¿Qué clase de lectura preferirá el lector del futuro?, ¿asistirá a ferias *on line*?, ¿consultará catálogos *on line*? ¿Los estamos formando para ello?, ¿debemos o no hacerlo?

La literatura impresa igualmente ve estremecida sus cimientos. La TV transforma obras de papel no solo en películas sino también en series. Este último caso, resulta interesante porque admite una analogía con las novelas por entrega, típicas del siglo XIX (Briggs y Burke, 2002). ¿La diferencia residiría en el soporte (del papel a la TV o YouTube) y en el código (del impreso al audiovisual)? ¿Estaremos regresando al pasado o solo modificamos y ajustamos el medio a la audiencia?

También deberá examinarse quién decide quién es el escritor. Internet democratizó y amplió el acceso a este rol. Ahora cualquiera puede escribir y divulgar sus textos. Consiguientemente, ocurre un viaje inverso: las editoriales no deciden quién es el escritor ni qué escrito debe leerse como literatura. Los blogs fueron los primeros que explotaron esa oportunidad (Cleger, 2015). Entonces, ¿se pasó de la virtualidad a la imprenta? Se mantiene la presencia física del libro y de la imprenta, pero ¿por cuánto tiempo? El *twitter* siguió al blog, es un medio que ha fortalecido la microliteratura. Efectivamente, en la brevedad, ¿se reformulan viejas formas narrativas que se difunden por la red o surgen nuevas, o se rescata el aforismo? (Crf. Lay Brander, 2015). Y en las obras colectivas como la que se crea en el hilo, ¿a quién corresponde la autoría? Otro asunto, llama la atención: hasta aquí intencionalmente hablamos del escritor y de textos escritos, ahora nos interesa poner sobre cubierta al youtuber que hace literatura y solo se escarcea oralmente. Nos preguntamos si quienes crean contenidos audiovisuales que la audiencia considera literarios serán los nuevos juglares o trovadores.

Como se nota, el mundo literario está saturado de preguntas, cuyas dispares respuestas o explicaciones epistemológicamente enriquecerán la sapiencia humana mientras intentan seguirle el paso al maremoto de usos. Significa que la proa debe apuntar al dinamismo y a lo inédito. Aprender a navegar en climas turbulentos se presenta como la mejor salida para evitar zozobrar. Una pregunta se repite: ¿Cómo llevarlo a cabo?



El fondear*Escoger un lugar*

Luego de aplicar un cuestionario a una veintena de jóvenes recién ingresados al programa de licenciatura en Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata, Audisio (2016) concluye que “sí leen”. En sus propios términos, esta sería la situación:

Leen. Leen porque los interpela, porque los apasiona. Leen porque les gusta. Leen para informarse, para saber, para tener cultura general. Leen para saber sobre géneros y estilos de autores y épocas. Leen para aprender a escribir, para lograr encontrar su propio modo de escritura. Leen porque se identifican, porque les gusta saber que hay gente que expresa lo que a ellos les pasa. Leen para aprender sobre actualidad y sobre sucesos que para ellos ya son ajenos por una cuestión lógica de distancia temporal. Leen aunque en la escuela no les expliquen o apoyen lo suficiente. Leen aunque los medios los estigmaticen. *Leen, los jóvenes sí leen*. [énfasis agregado]. (Audisio, 2016, p. 64).

Unas líneas antes, había afirmado que los jóvenes manipulan materiales empalabrados de diversa naturaleza como

crónicas, noticias, foros sobre política, economía, cuestiones sociales de desigualdad, racismo y problemáticas de género. Muchos admiten informarse a través de redes sociales “porque es más rápido informarse por Twitter”, pero lo leen, lo hacen en el tiempo que tengan libre [...]. Siendo así, es un error muy grande al que no se puede caer decir que “los jóvenes no leen”, porque no, porque lo hacen de diferentes formas (Audisio, 2016, p. 63).

Da Pieve (2016) comparte esta percepción. A su manera de ver, el escolar de hoy no tiene escapatoria a un mundo saturado de palabras, de lecturas.

Además de la amplia gama de posibilidades que nos regala la web, que permite de manera más sencilla llegar a la información y a contenidos que resultan interesantes, aparece otro agente sumamente significativo: las redes sociales. Y en las redes sociales, la juventud es protagonista. Hoy en día, las redes sociales se han convertido en un factor altamente relacionado a la lectura y también a la escritura. Si nos basamos en las estadísticas son 1.650 millones la cantidad de usuarios con los que cuenta en la actualidad, la red social más popular del planeta, Facebook (p.70).

Añade que quienes sostienen que hoy se lee menos que ayer se fundamentan en estadísticas comerciales. Deja ver que en realidad no se cuentan con datos que sustenten tal aserción. En una realidad, primero de copias y de impresiones, y, ulteriormente, virtual, mucho se le escapa al mercado. Los jóvenes leen en y escriben contenidos para soportes digitales. Tiene sentido, entonces, este argumento. Las respuestas al cuestionario hacen suponer a Audisio (2016) que debe “analizarse el rol que juega la docencia y la escuela en la promoción del hábito y el gusto de la lectura” (p.62). Como en tantas otras oportunidades, se vuelve a señalar que las lecturas asignadas y las actividades planificadas por los docentes marchan por dimensiones paralelas a los intereses de los estudiantes. Leen, pero no lo que recomiendan o esperan quienes creen contribuir en su formación.

Posicionadas en una perspectiva tremendista, podríamos pensar que el docente es un obstáculo en el aprendizaje estudiantil y que si leer es lo fundamental ya todo está resuelto. Los niños y jóvenes net leen y con ayuda de su entorno digital podrán conducir su propio aprendizaje y el de sus pares (Ferreiro, 2006 y Prensky, 2005). Estas circunstancias obligan a preguntas como estas: ¿Será que los docentes deben desaparecer cual taquígrafos? ¿Será así o podrían reorientarse las interpretaciones de Da Pieve (2016) y Audisio (2016)?

De conformidad con los planteamientos formalizados por investigadores de diversas partes del mundo, parece que sí conviene que sigamos trabajando y posiblemente la responsabilidad sea mayor. Delgado et al. (2019) confirman investigaciones anteriores que sentencian que “leer en pantalla disminuye nuestra comprensión del texto, sobre todo si se trata de contenido informativo” y que la “la lectura digital favorece la distracción, lo que interfiere en las capacidades cognitivas necesarias para leer y comprender; entre ellas, la atención, la concentración y la memorización” (p.28). Argumentos similares había esgrimido Peronard (2007) una docena de años antes. Halló menos respuesta inferencial cuando se lee en digital. Hayles (2012), además de reiterar esta desventaja, señala que disminuye la facultad de identificar temas. Estas preocupaciones se ratifican en los experimentos efectuados por Ackerman y Goldsmith (2011) y de Ackerman y Lauterman (2012) que dan cuenta de dificultades metacognitivas que recurrentes durante lecturas digitales. Los jóvenes cuando extraen información a saltos o picotean en un texto si bien construyen un hipertexto único e irrepetible, consiguen una lectura superficial, de barrido, que no contribuye con la



comprensión del texto ni ancla aprendizaje. Desconocer la extensión de un texto o leer cápsulas parece que tampoco beneficia. Estos autores recomiendan “Don't throw away your printed books”. Incluso, interpretando a Wolf (2018), valdría suponerse que esta clase de lecturas podría afectar nuestra evolución cognitiva, pues, en términos evolutivos, la actividad de leer es un quehacer novísimo para el encéfalo. Si esto es así, lo que requerimos con urgencia son docentes acompañantes, mediadores, realmente aprestados para afrontar la avenida. Es verdad que esta solicitud no es nueva, solo que ahora parece apremiante, forzosa.

Debe admitirse que el docente no puede ni debe pretender que enseña, solo acompaña a un aprendiz, (auto)constructor de conocimiento que convive con y respira material multimodal. El joven sin su compañía aprenderá superficialmente y se le dificultará aprehender los fundamentos teóricos que están detrás de la aplicación que acaba de hacer; por esto, el docente debe estar formado en contenido y en procesos de aprendizaje, debe saber cómo se aprende y convertir el aula en un escenario de aprendizaje. En este sentido, la enseñanza queda recluida en el aprendizaje. Esta perspectiva general obliga a revisar el concepto de lectura porque mediante la lectura y la escritura se consigue mucho del aprendizaje, así que el estudiante debe dominar el uso epistémico correspondiente. El mediador (docente ayer) permitirá a los estudiantes empoderarse en el conocimiento necesario, en ejecutar las prácticas del lenguaje dominando las convenciones académico-científicas y disciplinares. Después de todo, Gee (2004) apuntaba que lo difícil para un preuniversitario no era saber leer, sino saber leer los textos disciplinares que debía (v.g. matemática, ciencias sociales, etc.), incluso llamaba la atención acerca de que los jóvenes detestan el lenguaje especializado, técnico, típico de las áreas académicas. Este señalamiento revaloriza la propiedad 2 expuesta por Barton y Hamilton (2000), quienes sugieren diferentes alfabetizaciones puesto que las consideran sujetas a los distintos dominios de la vida. Esta postura coincide con la definición de registro pensada por Halliday (1978).

Conviene continuar avanzando en literacidad. Cambiar nuestras concepciones de lectura y de escritura es una forma de practicar ese progreso. Redimensionemos la concepción que Freire propuso en la década del 80 del siglo pasado: la lectura no es simple decodificación de palabra sino del ancho mundo. Comentaba el maestro: “la lectura del mundo precede siempre a la lectura de la palabra y la lectura de ésta implica la continuidad

de la lectura de aquél” (1981, p.6). En este orden de ideas, meditamos sobre cuándo comienza la escritura o la lectura de un texto y cuándo concluye si el lector continúa pensando sobre lo leído, lo escrito y estas nociones interaccionan con su marco del conocimiento, sus experiencias, sus referentes, y se siguen ajustando. Si bien se concluye la escritura o la lectura física, cuando se entrega un deber, un informe, un artículo, un cuento, una publicidad, una noticia o se cierra el libro o se apaga la computadora, es posible que continuemos desarrollando ideas al respecto. Con la entrega no culminan las ideas, continúan modificándose en nuestra humana y natural reflexión. Nunca concluye la comprensión ni la producción sociocognitivas. Tres clases de lectura realizamos: la operativa, la física y la sociocognitiva. La primera comienza con la disposición y ejecución del mapeo de fuentes (v.g. se revisan bases de datos, plataformas, blogs, se localizan materiales impresos y digitales, multimodales y un diverso etcétera). La segunda es la lectura que hacemos de un texto o un conjunto de textos (sin importar el formato ni el nivel literal, inferencial, crítica, etc.). Se abre y se cierra un libro, por ejemplo. La última es la que nos ofrece Freire: no sabemos cuándo arranca ni cuando termina, ni siquiera si tiene un comienzo y un final. ¿Estamos confundiendo lectura con comprensión?, ¿conviene ampliar el concepto de lectura? Imagínenoslo: un púber ve un dispositivo nuevo y comienza a buscar información sobre este. Se activa su marco del conocimiento (“Creo que es más completo que un smartphone”, piensa) y seguirá buscando información, consolidará su bagaje; más tarde, esa información será vieja, pasará a integrar su marco del conocimiento; se trata de una situación cíclica, integradora, enriquecedora. La lectura del mundo, la sociocognitiva no acaba nunca. La física se inició cuando el adolescente realizó la primera lectura sobre el objeto y concluye cuando ya sabe lo que deseaba saber y muda su interés hacia otro tema (y comienza nuevamente el proceso). La operativa fue dándose mientras localizaba, selecciona y descartaba escritos digitales e impresos, revisaba videos, oía un youtuber, etc. Cabe destacar que ojeó una publicidad, visitó un blog, una tienda⁴, disfrutó de una entrevista que se le hizo al inventor, etc.

⁴ Se desvió del tema porque le solicitaron información sobre otro aspecto o revisó un documento que ofrecía una información distinta no relacionada con el dispositivo, pero que despertó su interés. Es decir, la búsqueda no es un proceso lineal, también se hace en red.



¿Qué tan distinta es esta actividad para la escritura? La escritura se desprende de la lectura (que se enreda en nuestros conocimientos gnoseológicos o epistemológicos, de acuerdo con la situación; pero siempre activamos operaciones cognitivas), únicamente escribimos sobre lo que poseemos información, sobre lo que sabemos, ya sea una nota íntima o una conferencia. En ocasiones, no apremia consultar fuente, en otras sí: Es la escritura operativa porque se lee para escribir. La escritura física es el acto psicomotriz de escribir, posee inicio y fin: la primera tecla y la última o la primera letra y el punto y final. La sociocognitiva y etnográfica es la práctica letrada situada. Es el contenido de los textos, la aplicación de las condiciones de producción y reproducción, son los borradores, es la planificación, la escritura y la revisión. Es ajustar el estilo según el contexto disciplinar o no, íntimo o público. ¿Sirve esta explicación para los escritos compartidos (en el drive, por ejemplo) y elaborados por diversas mentes ya sean afectivos, literarios, académicos y profesionales? Claro que sí, aunque estos son más complejos porque cada co-autor realiza las tres lecturas y las tres escrituras: el escrito final es apenas el producto de todo este complejo engranaje individual, grupal y social que exige tanto conocimiento.

En este instante, es oportuno precisar dos cuestiones: i) consideramos por separado estos dos procesos⁵, lectura y escritura, únicamente como táctica metodológica; y ii) derivamos que hay que pensar en una literacidad operativa, que reclama la habilidad para aprovechar convenientemente las TIC y las TAC. Acceder a contenidos digitales pasa irremediabilmente por el dominio de una serie de habilidades.

Anclar

Creemos que hay que pensar la literacidad en toda su compleja magnitud. Como Zavala (2009) la concebimos como “lo que la gente hace con la lectura y la escritura” (p. 23) y como Kalman (2018) que “hoy implica hablar de quien lee y escribe, de la manera en la que se lee y se escribe, de los momentos en los que se lee y se escribe, y de lo que se lee y se escribe” (p.14). Escogemos subrayar que la primera cita apunta a la función social, a la práctica situada, a vivencias letradas reales con textos auténticos, a la consideración de interlocutores o audiencia definidos y propósitos establecidos, que pueden ser conscientes e

⁵ Mientras se leemos un artículo, anotamos; durante la redacción, consultamos fuentes.



inconscientes. Del último fragmente, rescatamos su alusión a la práctica situada porque considera el momento y, con él, la intención; a las facultades cognoscitivas y los recursos para conocer el proceso y sacar el mayor provecho posible. Igualmente, al saber permanente: el contenido o la materia tratada. Definitivamente, se inscribe en la cultura letrada: profiere que se debe conocer el ambiente, la sociedad discursiva en la que nos desenvolvemos, los actores, los roles que cada quien asume, etc. Todo esto es literacidad y puede ser más.

Desde los retos educativos vigentes, hemos venido desplegando la propiedad número 6 propuesta por Barton y Hamilton (2000): las prácticas de alfabetización cambian y con frecuencia se aprenden nuevas. Aquí, hemos propuesto revisar la lectura y la escritura aprovechando lo que se supone son diligencias naturales en un joven net. No obstante, podríamos recomendar otro tipo de orientación en la actividad lector-escrituraria como catalizadora de la enculturación letrada. Invitamos a tres lecturas en las que pueden, del mismo modo, considerarse los ya conocidos niveles de comprensión (básico, inferencial y crítico): i) la *lectura del contenido*, la disciplinar. Es la que se ha hecho histórica, convencional. Localizar la información para aprender nociones, procesos, etc. Esta también debería incluirse regularmente la discriminación de las autorías y su debida correspondencia con las diversas ideas. ii) La *lectura de ubicación de la información*: identificar en qué lugar puede aparecer o no una información. Por ejemplo, qué información debe aparecer en un informe y en qué parte; qué contiene una introducción y en qué orden. El descubrimiento de superestructuras y macroestructura es un buen ejercicio para alcanzar esta destreza. iii) La *lectura del discurso científico*. Identificar qué hace que un lenguaje sea científico y qué no, cuáles conectores se usan y cuáles no, cuáles formulas se emplean y cuáles no, cuáles metáforas se admiten en una comunidad discursivas y cuáles no, cuáles voces pueden faltar y cuáles no. Incluye saber leer las citas, las normas y los estilos (v.g. APA, Chicago, MLA, etc.); distinguir entre bases de dato, índices y títulos de revista; identificar autores que son referencia obligatoria, las ideas nuevas y viejas; diferenciar las tendencias, corrientes, posiciones, sus principios, ideologías e implicaciones; elegir la información, el procedimiento y las herramientas apropiadas conforme a la actividad que deba realizar; etc. Esta clase de literacidad exige el dominio de otras habilidades como saber dónde y cómo encontrar lo impuesto por la situación comunicativa.



Es verdad, la sociedad cambia, las necesidades cambian, la gente cambia, los recursos cambian; es verdad que el currículo y el docente deben cambiar. Es verdad, asimismo, que casi siempre las respuestas académicas van detrás de los requerimientos. En el recorrido hecho hasta aquí, se evidencia la marcha, la senda realizada.

Como se advierte, no desechamos el pasado, sino que lo incorporamos, de este modo los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL) incluyen, recogen, reanalizan, el esfuerzo de docentes y pensadores pretéritos, siempre movidos por la misma meta: beneficiar al humano aprovechando recursos que les son propios. Esperamos continuar haciéndolo, esperamos que la evolución de nuestra especie no se detenga y sepa qué hacer lingüística y comunicacionalmente incluso frente a la inteligencia artificial que hoy también produce escritos y seguramente lo continuará haciendo. ¿Quién funge como responsable ético en este escenario? ¿Es problema de la literacidad la ética que debe privar en el avance de los nuevos códigos? ¿Debe ser la literacidad predictiva? Como desconocemos el futuro, recordamos que la literatura debería permanecer por ahí para recordarle al humano su lado más humano.

Referencias

- Ackerman, R. y Goldsmith, M. (2011). Metacognitive regulation of text learning: On screen versus on paper. *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 17, 18–32. <https://doi.org/10.1037/a0022086>
- Ackerman, R. y Lauterman, T. (2012). Taking reading comprehension exams on screen or on paper? A metacognitive analysis of learning texts under time pressure. *Computers in Human Behavior*, 28, 1816–1828. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.04.023>
- Alarcos Llorach, E. (1970). *Estudios de gramática funcional del español*. Gredos.
- Alonso, F. (2007 [1989]). *La importancia de la literatura en la escuela y en la casa*. <https://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc4t707>
- Austin, J. L. (1962). *Cómo hacer cosas con palabras*. Paidós.
- Bajtín, M. (1999 [1952/1953]). *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI.
- Audisio, R. (2016). Los jóvenes sí leen. *Letras*, 5, 61-64. http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/53913/Documento_completo_.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y



- Benveniste, E. (1966 [1974]). *Problemas de lingüística general I*. Siglo XXI.
- Benveniste, E. (1979). *Problemas de lingüística general II*. Siglo XXI.
- Brown, P. y Levinson, S. C. (1987). *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge University Press.
- Bernárdez, E. (1999). *¿Qué son las lenguas?* Alianza.
- Briggs, A. y Burke, P. (2002). *De Gutenberg a Internet: una historia social de los medios de comunicación*. Taurus.
- Calsamiglia Blancafort, H. y Tusón Valls, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Ariel.
- Coseriu, E. (1973 [1952]). *Teoría del lenguaje y lingüística general*. Gredos.
- Cáceres Garzón, P. A. (2022). La competencia literaria desde la biblioteca escolar. *Enunciación*, 27(1), 67-79. <https://doi.org/10.14483/22486798.17792>
- Carlino, P. (2003). Alfabetización Académica: Un Cambio Necesario, algunas Alternativas Posibles. *Educere*, 6(20), 409-420. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35662008.pdf>
- Cassany, D., Luna, M.; y Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Graô
- Castany Prado, B. (2019). Ciberliteratura y cibercultura en el ámbito hispánico. *Tropelías. Revista de Teoría de la Literatura y Literatura Comparada*, 31, 237-283. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6813456>
- Cleger, O. (2015). La creación ciberliteraria definición, perfil y carta de navegación para orientarse en un campo emergente. *Letras Hispanas: Revista de literatura y de cultura*, 11(1), 261-280. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6550853>
- Colella, V. (2018). Ciberliteratura. ¿Moda o cambio de paradigma en la lectura y la creación literaria? *Tercer Congreso de la Asociación Argentina de Humanidades Digitales. La Cultura de los Datos*. (pp.343-357) Asociación Argentina de Humanidades Digitales. <https://www.aacademica.org/aahd2018/17.pdf>
- Colomer Martínez, T. (13 de julio de 2017). *La literatura es el mejor instrumento para adquirir muchas competencias / Entrevistada por Tiching*. <http://blog.tiching.com/teresa-colomer-la-literatura-mejor-instrumento-adquirir-muchas-competencias/>



- Colomer Martínez, T. y Durán, T. (2000). La literatura en la etapa de educación infantil. En M. Correig Blanchar y M. Bigas Salvador (Eds.), *Didáctica de la lengua en la educación infantil*. (pp.213-253). Síntesis.
- Colomer, T. (1996). La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación. En C. Lomas (Coord.), *La educación lingüística y literatura en la enseñanza secundaria*. (pp. 123-142). Universitat de Barcelona-Horsori.
- Colomer, T. (1991). De la enseñanza de la literatura a la educación literaria. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 9, 21-31.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=126236>
- Da Pieve, E. (2016). ¿Los jóvenes leen menos que antes? *Letras*, 5, 69-71.
http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/53915/Documento_completo_.pdf?sequence=1
- Declaración Universal de los Derechos Humanos. Artículo 24°. 10 de diciembre de 1948.
https://www.ohchr.org/sites/default/files/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf
- Delgado, P.; Salmerón, L.; y Vargas, C. (2019). La lectura digital, en desventaja. *Mente y cerebro*, 99, 26-33. <https://www.investigacionyciencia.es/files/34309.pdf>
- Delors, J. (2002 [1996]). Los cuatro pilares de la educación. *Educación superior*, II(2), 59-74. <https://revistavipi.uapa.edu.do/index.php/edusup/article/view/16/pdf>
- Escandell Vidal, M. V. (2009). *El lenguaje y la naturaleza humana*. En M. V. Escandell Vidal (Ed.), *El lenguaje humano*. (pp.1-35). UNED.
- Ferreiro, R. F. (2006). El reto de la educación del siglo XXI: la generación N. *Apertura*, 6(5), 72-85.
<http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/article/view/1228/712>
- Freire, P. (1981). *La importancia del acto de leer*. Trabajo presentado en la apertura del Congreso Brasileño de Lectura, realizado en Campinas, Sao Paulo, en noviembre de 1981.
<https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/524-la-importancia-de-leer-freire-docpdf-mh5tB-articulo.pdf>
- Garrido, M. Á. (2004). *Nueva Introducción a la Teoría de la Literatura*. Síntesis



- Gee, J. P. (2004). *Situated language and learning. A critique of traditional schooling*. Routledge. Taylor & e Taylor & Francis Group.
- Grice, H. P. (1975). Logic and conversation. En P. Cole y J. L. Morgan (Eds.). *Syntax and Semantic. Speech Acts*. (pp. 41-58). Academic Press.
- Halliday, M. A.K. (1978). *El lenguaje como semiótica social*. Fondo de Cultura Económica.
- Havelock, E. A. (1994). *Prefacio a Platón*. Literatura y Debate público.
- Hayles, K. (2012). *How We Think: Digital Media and Contemporary Technogenesis*. University of Chicago.
- Hymes, D. H. (1995 [1971]). Acerca de la competencia comunicativa. En M. Llobera Cànaves (Coord.), *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. (pp. 27-47). Edelsa.
- Kalman, J. (2018). La complejidad de traducir el concepto de *literacy*. En M. Knobel y J. Kalman. (2018), *Aprendizaje docente y nuevas prácticas de lenguaje. Posibilidades de formación en el giro digital*. (pp. 14-16). SM.
- Kohut, K. (2009). Literatura y memoria. Reflexiones sobre el caso latinoamericano. *Revista del CESLA*, 12, 25-40. <https://www.redalyc.org/pdf/2433/243321003021.pdf>
- Kundera, M. (1986). *El arte de la novela*. <http://biblioteca.unedteruel.org/images/img/ElArteDeLaNovelaMilanKundera.pdf>
- Labov, W. (1972). *Sociolinguistic patterns*. University of Pennsylvania Press.
- Lacau, M. H. (1978). *Didáctica de la lectura creadora*. Kapelusz.
- Lay Brander, M. (2015). “¿Gracias a Twitter, reviven los aforismos?” – Las formas breves en Internet. *MERIDIONAL Revista Chilena de Estudios Latinoamericanos*, 5, 13-40. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6066744>
- Luria, R. A. ([1987] 1931-1932). *Desarrollo histórico de los procesos cognitivos*. AKAL.
- Marcos Arévalo, J. (2004). La tradición, el patrimonio y la identidad. *Revista de estudios extremeños*, 60(3), 925-956. <https://www.academia.edu/download/53493025/LECTURA2E.pdf>
- Marina, J. A. y de la Válgoma, M. (2005). *La magia de leer*. Plaza & Janés. <https://books.google.com.ec/books?id=Lcif-97uowkC&printsec=frontcover&dq=la+magia+de+leer+pdf>



- Martinet, A. (1976 [1962]). *El lenguaje desde el punto de vista funcional*. Gredos.
- Martínez Dalmau, R. (2014). Arte, derecho y derecho al arte. *Derecho del Estado*, 32, 35-56.
<https://revistas.uexternado.edu.co/index.php/derest/article/view/3813/4051>
- Martín Vivaldi, G. (1960a). *Curso práctico de redacción: Clave de ejercicios*. Paraninfo.
- Martín Vivaldi, G. (1960b). *Del pensamiento a la palabra: Curso práctico de redacción. Teoría y técnica de la composición y del estilo*. Paraninfo.
- Martín Vivaldi, G. (1970). *Curso de Redacción: Teoría y práctica de la composición y del estilo*. Paraninfo.
- Milroy, J. y Milroy, L. (1985). Linguistic change, social network and speaker innovation. *Journal of Linguistics*, 21(2), 339-384.
https://english.okstate.edu/images/Documents/Preston/Socio_5173/4_MilroyMilroy.pdf
- Moreno Cabrera, J. C. (2000). *La dignidad e igualdad de las lenguas: crítica de la discriminación lingüística*. Alianza.
- Morote Magán, P. y Labrador Piquer, M. J. (2013). Literatura patrimonial y su salvaguarda. En M. P. Calma Valero, M. J. Gómez del castillo y S. Heike (Eds.), *Actas del XLVIII Congreso Internacional de la AEPE (Asociación Europea de Profesores de español)*. Jaca (Zaragoza), 21 al 26 de julio de 2013 (pp.365-377). Universidad de Zaragoza.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/congreso_48/congreso_48_34.pdf
- Natale, L. (2013). Integración de enfoques en un programa institucional para el desarrollo de la escritura académica y profesional. *Revista mexicana de investigación educativa*, 18(58), 685-707. <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v18n58/v18n58a2.pdf>
- Narvaja de Arnoux, E. (2006). *Análisis del Discurso. Modos de abordar materiales de archivo*. Santiago Arcos.
- Nietzsche, F. (2013 [1875-1876]). *Obras Completas. Escritos Filológicos* (Vol. II). Tecnos.
- Ong, W. J. (1982). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. FCE.
- Peronard, M. (2007). Lectura en papel y en pantalla de computador. *Revista signos*, 40(63), 179-195. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342007000100009>
- Pfrehm, J. (2018). *Technolingualism. The Mind and the Machine*. Bloomsbury



- Prensky, M. (2005). *Teaching digital natives: Partnering for real learning*.
https://marcprensky.com/wp-content/uploads/2013/04/Prensky-TEACHING_DIGITAL_NATIVES-Introduction1.pdf
- Renkema, J. (1999). *Los estudios sobre el discurso*. Gedisa.
- Riquelme, E. y Munita, F. (2011). La lectura mediada de literatura infantil como herramienta para la alfabetización emocional. *Estudios Pedagógicos*, XXXVII(1), 269-277.
<https://www.redalyc.org/pdf/1735/173519395015.pdf>
- Salvador Caja, G. (2009). Función del dialectólogo. En V. Lagüéns Gracia (Coord.), *Baxar para subir: colectánea de estudios en memoria de Tomás Buesa Oliver*. (pp.355-364). Instituto “Fernando El Católico”.
https://www.rae.es/sites/default/files/Dialectologia_Gregorio_Salvador.pdf
- Sánchez Rodríguez, F. (2004). Política y literatura. *Estudios políticos*, 1, 93-117.
<https://doi.org/10.22201/fcpys.24484903e.2004.1.37610>
- Sánchez de Ramírez, I. (1995). Austin y Searle: dos filósofos decisivos para la lingüística actual. *Letras*, 51-52, 231-242.
- Santos Unamuno, E. (2018). La literatura como patrimonio: Del nation building al nation branding. *Tropelías: Revista de teoría de la literatura y literatura comparada*, Extra 4, 116-137. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6570312>
- Sapir, E. (1921). *Language an introduction to the study of speech*. Harcourt Brace.
- Sartre, J. P. (1950). *¿Qué es la literatura?* Losada.
- Searle, J. (1980 [1969]). *Actos de habla*. Cátedra.
- Schwartz, G. A. y Berti, E. (2018). Literatura y ciencia. Hacia una integración del conocimiento. *Arbor*, 194 (790), 1-10. <https://doi.org/10.3989/arbor.2018.790n4006>
- Sperber, D. y Wilson, D. (1994 [1986]). *La relevancia*. Visor.
- Uslar Pietri, A. (21 de septiembre de 1985). El tamaño del mundo. *El Nacional*, p.A-4.
- van Dijk, T. A. (2014). *Discourse and Knowledge: A Sociocognitive Approach*. Cambridge University Press.
- van Dijk, T. A. (1999). *Ideología*. Gedisa.
- van Dijk, T. A. (1990). *La noticia como discurso*. Paidós.
- van Dijk, T. A. (1980). *Estructuras y funciones del discurso*. Siglo XXI.



- Vygotsky, L. S. (1995 [1934]). *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Fausto. <https://abacoenred.com/wp-content/uploads/2015/10/Pensamiento-y-Lenguaje-Vigotsky-Lev.pdf>
- Wittgenstein, L. (2009 [1921]). *Tractatus logico-philosophicus investigaciones filosóficas sobre la certeza*. Gredos.
- Whorf, B. L. (1971). *Lenguaje, pensamiento y realidad*. Barral.
- Wolf, M. (2018). *Reader, come home: the reading brain in a digital world*. Harper Collins.
- Zavala, V. (2009). La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura. En D. Cassany, *Para ser letrados*. (pp.23-35). Paidós.

ANÁLISIS DISCURSIVO DE LOS PROLEGÓMENOS A UNA NUEVA TENTATIVA DE DIÁLOGO: LAS PALABRAS LIMINARES DE GERARDO BLYDE Y JORGE RODRÍGUEZ EN MÉXICO 2021

Thays del Valle Adrián Segovia

✉ thaysadrian@gmail.com

id <https://orcid.org/0000-0001-7410-2219>

Universidad Pedagógica Experimental Libertador

Instituto Pedagógico de Caracas

Universidad Católica Andrés Bello

Venezuela

Licenciada en Letras (1982) por la Universidad Central de Venezuela y Profesora de Lengua Castellana y Literatura (1983) del Instituto Pedagógico de Caracas. De esta misma casa de estudios egresó como Magister en Lingüística (1992), Doctor en Cultura y Arte para América Latina y el Caribe (2010) y realizó un Postdoctorado en Educación, Sociedad y Ambiente (2017). Fue Profesora Titular de pre y postgrado jubilada del Departamento de Castellano, Literatura y Latin del IPC (1988-2013). Desde el 2013 hasta la actualidad es profesora de la Universidad Católica Andrés Bello. Escuela de Comunicación Social, Escuela de Educación y Escuela de Letras. Es investigadora adscrita al Instituto de Investigaciones Lingüísticas y Literarias Andrés Bello (IVILLAB) en las áreas de estudios del discurso y desarrollo del lenguaje. En dicho Instituto ocupó el cargo de subdirectora y editora de la revista *Letras* durante el lapso 2009-2012. Ha publicado artículos en revistas nacionales e internacionales y dos libros sobre discurso político venezolano.

“Todo fenómeno lingüístico tiene una dimensión política, y todo fenómeno político tiene un correlato en el uso de la lengua”.¹

Resumen

En Venezuela, desde la Presidencia de Hugo Chávez Frías hasta la de Nicolás Maduro Moros, por diversas circunstancias, la oposición ha sido convocada numerosas veces al diálogo y la negociación. La penúltima vez fue en agosto de 2021. En esta investigación, nos hemos trazado como objetivo comparar las diferencias entre la concepción del diálogo que tienen el oficialismo y la oposición. No obstante, un paso previo, imprescindible, consistió en revisar alocuciones y declaraciones de Chávez Frías y de Maduro Moros a fin de constatar si hay continuidad en la formación discursiva que remite al tema. Metodológicamente, la investigación se orienta por el enfoque hermenéutico-contextual (Adrián, 2022), que analiza el discurso político como práctica social apoyándose en un proceso de interpretación situada. El corpus está conformado por dos textos: las palabras liminares de Jorge Rodríguez (2021), representante de Nicolás Maduro, y las de Gerardo Blyde (2021), representante de la oposición, durante el encuentro sostenido en Ciudad de México el 13 de agosto de 2021. Entre las conclusiones destaca el hecho de que, si bien en el plano formal ambos enunciadores recurren a estrategias retórico argumentativas similares, el contenido revela profundas diferencias acerca de las motivaciones para dialogar y la necesidad de llegar a acuerdos.

Palabras clave: diálogo, negociación, enfoque hermenéutico-contextual, discurso político, estrategias retórico argumentativas.

Recepción: 12/09/2022 **Evaluación:** 06/10/2022 **Recepción de la versión definitiva:** 10/11/2022

¹Juan Eduardo Bonnin, Gabriel Dvoskin, Daniela Lauria, María López García, Paula Salerno, Carolina Tosi, Gabriela Mariel Zunino (2022) ¿Qué dice la lingüística sobre el lenguaje inclusivo? .UBAfilo <http://novedades.filo.uba.ar/novedades/%C2%BFqu%C3%A9-dice-la-ling%C3%BC%C3%ADstica-sobre-el-lenguaje-inclusivo>

Discourse analysis of the introduction to a new attempt at dialogue: the prefatory words of Gerardo Blyde and Jorge Rodríguez in Mexico 2021

Every linguistic phenomenon has a political dimension, and every political phenomenon has an equivalent in the use of language. ⁽¹⁾

Abstract

In Venezuela, from the presidency of Hugo Chávez Frías to that of Nicolás Maduro Moros, due to various circumstances, the opposition has been summoned numerous times to dialogue and negotiation. The penultimate time was on August 2021. The goal of our research is to compare the differences between the conception of dialogue as understood by the Government and by the opposition. However, it was imperative to first review speeches and statements made by Chávez Frías and Maduro Moros in order to verify whether there was continuity in the discursive formation on this subject. Methodologically, the research is guided by the contextual hermeneutic approach (Adrián, 2022), which analyzes political discourse as a social practice based on a process of situated analysis. The corpus contains the prefatory remarks by Jorge Rodríguez (2021), representing Nicolás Maduro, and Gerardo Blyde (2021), representing the opposition, during the meeting held in Mexico City on August 13, 2021. As a conclusion, we can highlight the fact that, although formally both speakers resort to similar rhetorical and argumentative strategies, the content of the speeches reveals profound differences regarding the motivations for dialogue and the need to reach an agreement.

Keywords: dialogue, negotiation, contextual-hermeneutic approach, political discourse, rhetorical and argumentative strategies.

Analyse discursive des prolegomènes d'une nouvelle tentative de dialogue : les paroles liminales de Gerardo Blyde et Jorge Rodriguez au Mexique 2021

« Tout phénomène linguistique a une dimension politique, et tout phénomène politique a un corrélat dans l'utilisation de la langue ».

Resume

Au Venezuela, depuis la présidence d'Hugo Chávez Frías à celle de Nicolás Maduro, pour diverses raisons, l'opposition a été appelée à de nombreuses reprises à dialoguer et à négocier. L'avant-dernière fois, c'était en août 2021. Dans cette recherche, nous avons cherché à comparer les différences entre la conception du dialogue du parti au pouvoir et celle de l'opposition. Cependant, une étape préalable et essentielle a consisté à examiner les discours et les déclarations de Chávez Frías et de Maduro Moros afin de déterminer s'il existe une continuité dans la formation discursive qui se réfère au sujet. Sur le plan méthodologique, la recherche est guidée par l'approche herméneutique-contextuelle (Adrián, 2022), qui analyse



le discours politique comme une pratique sociale basée sur un processus d'interprétation situé. Le corpus est constitué de deux textes : les mots d'ouverture de Jorge Rodríguez (2021), représentant de Nicolás Maduro, et de Gerardo Blyde (2021), représentant de l'opposition, lors de la réunion qui s'est tenue à la ville de Mexico le 13 août 2021. Parmi les conclusions figure le fait que, bien que sur le plan formel les deux locuteurs utilisent des stratégies rhétoriques et argumentatives similaires, le contenu révèle des différences profondes dans leurs motivations pour le dialogue et la nécessité de parvenir à des accords.

Mots clés : dialogue, négociation, approche herméneutique-contextuelle, discours politique, stratégies rhétoriques-argumentatives.

Análise discursiva dos prolegômenos para uma nova tentativa de diálogo: palavras liminares de Gerardo Blyde e Jorge Rodríguez no México 2021

"Todo fenômeno linguístico tem uma dimensão política, e todo fenômeno político tem uma correlação no uso da linguagem".

Resumo

Na Venezuela, desde a presidência de Hugo Chávez Frías até a de Nicolás Maduro, por várias razões, a oposição tem sido chamada inúmeras vezes a dialogar e negociar. A penúltima vez foi em agosto de 2021. Nesta pesquisa, nós nos propusemos comparar as diferenças entre a concepção de diálogo mantida pelo partido governante e pela oposição. Entretanto, um passo prévio e essencial foi rever discursos e declarações de Chávez Frías e Maduro Moros a fim de determinar se há continuidade na formação discursiva relativa ao assunto. Metodologicamente, a pesquisa é orientada pela abordagem hermenêutica-contextual (Adrián, 2022), que analisa o discurso político como uma prática social baseada em um processo de interpretação situada. O corpus é composto de dois textos: as palavras de abertura de Jorge Rodríguez (2021), representante de Nicolás Maduro, e Gerardo Blyde (2021), representante da oposição, durante a reunião realizada na Cidade do México em 13 de agosto de 2021. Entre as conclusões está o fato de que, embora formalmente os palestrantes utilizem estratégias retóricas e argumentativas semelhantes, o conteúdo revela profundas diferenças quanto às motivações para o diálogo e a necessidade de alcançar acordos.

Palavras-chave: Diálogo, Negociação, Abordagem Hermenêutica-Contextual, Discurso Político, Estratégias Retóricas e Argumentativas.



1. Consideraciones generales

A partir de su breve salida del gobierno tras el golpe de estado de 2002, Hugo Chávez Frías dedicó muchas alocuciones a su autopresentación como promotor del diálogo y la conciliación en el país. Desde entonces, la palabra “diálogo” formó parte de su retórica. Quien lo sucedió en la Presidencia desde 2013, Nicolás Maduro Moros, también ha llamado a dialogar “a todos los sectores que lo adversan” (Ramírez-Lasso, 2021). Pero ¿existen diferencias entre Hugo Chávez Frías y Nicolás Maduro Moros en la manera de concebir el diálogo? ¿Cuáles son los rasgos del diálogo en la retórica de oficialistas y opositores? ¿Qué motivaciones tienen oficialistas y opositores para participar en un proceso de diálogo? Para responder estas preguntas la presente investigación se ha propuesto como objetivo comparar la concepción del diálogo que tienen el oficialismo y la oposición. No obstante, como paso previo, se revisarán algunas declaraciones de Hugo Chávez Frías y de Nicolás Maduro Moros a fin de constatar si hay continuidad en la formación discursiva que remite al tema.

Metodológicamente, la investigación se orienta por el enfoque hermenéutico contextual (Adrián, 2022), perspectiva que analiza el discurso político como práctica social apoyándose en un proceso de interpretación situada; esto último, la contextualización del estudio, resulta imprescindible para explicar las connotaciones que los términos diálogo y negociación asumen en el contexto político venezolano del siglo XXI y, en particular, en las alocuciones de Jorge Rodríguez (2021) y de Gerardo Blyde (2021), representantes del oficialismo y de la oposición en el encuentro sostenido en Ciudad de México el 13 de agosto de 2021.

2. Ni diálogo ni negociación: la imposibilidad de pensar juntos

Una revisión del *Diccionario de la lengua española* (Real Academia Española, 2022) muestra que el sustantivo “diálogo”, del griego *διάλογος* y del latín *dialogus*, remite a una “discusión o trato en busca de avenencia”; el verbo “discutir”, del latín *discutĕre*: disipar, resolver, se relaciona con la acción de “examinar atenta y particularmente una materia”, “contender y alegar razones”.

En tanto que mecanismo eficaz para dirimir conflictos, como resultado del diálogo se espera una nueva comprensión que no se hallaba en el punto de partida y que va



tomando forma a medida que se discute, pero esto exige que los dialogantes se escuchen sin prejuicios y sin tratar de imponerse: la simple transmisión de puntos de vista y la defensa a ultranza de las propias ideas conduce al fracaso del diálogo (Bohm, 1997).

Pérez Estévez (2001) entiende el diálogo como un proceso discursivo, que se apoya en la argumentación, en el que escuchar es indispensable para alcanzar acuerdos. Sin disposición a escuchar, afirma, solo hay monólogo. Resaltando también su carácter argumentativo, pero dirigiendo su atención al espacio político, Chacón (2003: 2) explica el diálogo como “intercambio de argumentos, promesas y amenazas con pretensiones estratégicas, desarrollado por actores que exhiben equilibrios relativos de poder”, y señala que esta clase de diálogos tiene que ver con “el mantenimiento, fortalecimiento o reforma del sistema político democrático”.

Bolívar (2008, 2011, 2018), investigadora que ha estudiado exhaustivamente el diálogo político, ofrece un enfoque diferente cuando lo presenta como una condición básica del discurso que no se circunscribe al intercambio entre las personas ni ocurre únicamente en recintos cerrados; lo propone como teoría y como método para explicar todas las categorías del discurso: contexto, participantes, propósitos, tópicos, argumentos, información, evaluación. Además, en la introducción de su libro *Political Discourse as Dialogue. A Latin American Perspective*, la autora destaca el decisivo rol que tiene el diálogo como práctica social fundamental en la comunicación humana y su rol crucial en el discurso político, muy especialmente, en el cambio político (Bolívar, 2018: 1)². En opinión de Bolívar (2011), el diálogo permite ver la participación y el posicionamiento discursivo de los actores políticos en las relaciones democráticas y en la resolución de conflictos. Dicho de otro modo, el análisis del diálogo devela las posiciones que asume la dirigencia política frente a temas, asuntos y situaciones que deben encarar y solventar.

Ramírez Lasso (2021: 108), en un artículo en el que examina el caso venezolano, define el diálogo político como “estrategia política y discursiva”; como un “signo que opera desde la capacidad de construir nuevas realidades con otro, necesariamente diferente” y asegura

² “a fundamental social practice in human communication and its crucial role in Political discourse, particularly in political change” (Bolívar, 2018: 1).



que en Venezuela el diálogo “permite pensarnos nuevas formas de comprender la crisis política que atraviesa el país”.

Vinculada con el diálogo, la negociación es un proceso de búsqueda de acuerdos para la resolución pacífica de conflictos; “el medio más importante para tomar decisiones en la palestra pública” (Ury, 1993: 5, citada por Jaramillo, 2004), que se caracteriza porque ninguna de las partes obtiene todo lo que exige. “Negociar”, del latín *negotiatio, negotiatiōnis*, supone diálogo entre las partes “en procura del mejor logro” (Real Academia Española, 2022). En cuanto a “acordar”, del latín *accordāre*, es un término que remite a las acciones de convenir, decidir o determinar algo cuando se negocia. El *Diccionario panhispánico del español jurídico* (Real Academia Española, 2022) le asigna el significado de “resolver definitivamente un asunto”.

En torno al tema del diálogo político en Venezuela, Colina (2006) opina que a partir del resultado electoral de 1998 se generaron dos polos cuyo estilo de confrontación “debilita o anula el diálogo y pone en peligro la democracia”. Ramírez Lasso (2021), al contrario, aunque conecta el diálogo con el conflicto político en el país, le atribuye al gobierno la iniciativa del “diálogo para y por la paz” con todos los sectores políticos, incluyendo a los que han apostado “al odio y la aniquilación del chavismo” (p. 107).

Así pues, transcurridos veintidós años del siglo XXI, las palabras “diálogo” y “negociación”, juntas o separadas, no han desaparecido de la retórica política; sin embargo, la ausencia de una “relación comunicativa simétrica” (Colina, 2006), las posturas irreconciliables en torno a temas, métodos y participantes, en fin, la imposibilidad de pensar y actuar juntos, han impedido concretar el diálogo y la negociación como vías para llegar a acuerdos que conduzcan a la resolución de los problemas sociales, económicos y políticos que existen en Venezuela.

3. Dimensión contextual: antecedentes para situar el tema

3.1 El diálogo en la retórica de Hugo Chávez Frías

“Ahora, yo recuerdo, ¿te acuerdas que yo saqué hasta un crucifijo? Que por ahí lo tengo, y llamé al diálogo (...). ¿Cómo tomaron ese gesto mío? Como debilidad”. (Hugo Chávez Frías)³.

³Rueda de prensa en el Palacio de Miraflores. 04 de octubre de 2010. <http://todochavez.gob.ve>



“Nosotros somos incluyentes, comprensivos, analíticos, andamos siempre moviéndonos en esa maravillosa esencia de la dialéctica, de la dialéctica, para el diálogo, el encuentro, el disenso, el consenso, la discusión, las diferencias”. (Hugo Chávez Frías)⁴.

La complejidad de la situación política, social y económica de Venezuela en el siglo XXI no puede tratarse en pocas páginas, sin embargo, el objetivo de este trabajo exige bosquejar un marco para situar algunos de los acontecimientos que propiciaron la invocación al diálogo.

Con el triunfo del teniente coronel Hugo Chávez Frías en las elecciones de diciembre de 1998 y su llegada a la Presidencia de la República, arrancó en Venezuela un proceso de cambios. El primero, la elección de una Asamblea Nacional Constituyente y la aprobación de una nueva Constitución, que sustituyó la de 1961, mediante referéndum consultivo llevado a cabo el 15 diciembre de 1999. La república civil empezó a transformarse; los militares pasaron a tener marcada presencia en todas las instituciones del Estado. Gradualmente surgía el descontento expresado a través de marchas y paros como el de algunos sectores del comercio urbano, en diciembre de 2001, para manifestarse en contra de 49 leyes que se habían promulgado mediante una habilitante. Durante el primer trimestre de 2002 siguieron las protestas hasta que el 11 abril, día de una multitudinaria marcha en la ciudad de Caracas en la que hubo 18 muertos y más de 69 heridos, un grupo de militares y civiles ejecutó un golpe de estado que separó a Chávez Frías de la Presidencia hasta el 13 de abril.

Muchos hechos de entonces aún no han sido esclarecidos: el general Lucas Rincón, vocero del alto mando, anunció que le habían solicitado la renuncia al presidente y que este la había aceptado; un civil, Pedro Carmona Estanga, acompañado de civiles y militares, se autojuramentó como presidente interino y mediante decreto disolvió los Poderes Públicos legítimos; circuló una nota escrita por Chávez Frías, en la que comunicaba que había sido trasladado a la isla La Orchila y negaba su renuncia; el general

³Encuentro con la maquinaria roja del comando de campaña Carabobo. 07 de septiembre 2012. <http://todochavez.gob.ve>



Raúl Isaías Baduel encabezó la liberación de Chávez y este retomó el poder en la madrugada del 13 de abril.

A partir de ese día y hasta después de su última reelección, una contradictoria retórica del diálogo se instaló en el discurso presidencial: por una parte, Hugo Chávez manifestaba su disposición a promover “un diálogo serio, respetuoso con todos los sectores del país”, pero, acto seguido, rechazaba la incorporación de “opositores no democráticos” en las conversaciones y declaraba que solo dialogaría “con la oposición democrática, seria, respetuosa, los distintos movimientos sociales del país” (Chávez, 2012b). De este modo, la dialéctica inclusión/exclusión que marcó sus años en la presidencia se distancia de la búsqueda de lo que existe en común, necesaria para dialogar si se entiende la democracia como debate y reflexión, como deliberación que conduce a propuestas y acuerdos (Peces-Barba, 2000). Las palabras pronunciadas el día de su proclamación como presidente electo para el período 2013-2019, constatan esta conducta:

Yo los seguiré invitando al diálogo, al debate, a la propuesta, a mí me llamó la atención declaraciones que leí en prensa (...) del presidente de Fedecámaras (...) diciendo que sí, que están dispuestos al diálogo, bueno, al diálogo claro, no a la imposición, son dos cosas muy distintas, porque nosotros, eso sí, y ahora mucho menos después de esta ratificación esplendorosa del día 7 de octubre estamos decididos ahora más que ayer a cumplir a fondo la Constitución bolivariana y a construir el socialismo bolivariano del siglo XXI. (Chávez, 2012a).

3.2 El diálogo y la negociación como tópicos del discurso de Nicolás Maduro

“Soy presidente de todos los venezolanos, estoy interesado en establecer un diálogo fructífero, constructivo”⁵.

“No va a haber impunidad ni en México ni en Marte, aquí no va a haber impunidad, tiene que haber justicia, justicia severa porque es mucho el daño que le han hecho a la vida de la familia venezolana”⁶.

Más de mil llamados al “diálogo franco” ha hecho Nicolás Maduro durante los nueve años que tiene en la presidencia de la República, según estimaciones de una

⁵ Acto de juramentación del gabinete el 22 de abril de 2013. (VTV, 2021).

⁶ Maduro dijo que durante el diálogo con la oposición no habrá impunidad para Guaidó. Télam Digital 05 de septiembre de 2021. <https://www.telam.com.ar/notas/202109/567554-maduro-dialogo-oposicion-mexico-guaido.html>



cronología publicada en VTV (2021). Para entenderlos hay que identificar una cadena de eventos que suceden tras la muerte de Hugo Chávez. El 05 de marzo de 2013 Nicolás Maduro Moros asume como presidente encargado; el 14 de abril luego del llamado a elecciones hecho por el Consejo Nacional Electoral pasa a ser el presidente constitucional, y el 22, cuando juramentaba a su gabinete, dijo: "Soy presidente de todos los venezolanos, estoy interesado en establecer un diálogo fructífero, constructivo". Esta mención al diálogo se explica porque para entonces la situación política, económica y social de Venezuela iba en franco deterioro, proceso que se arrastraba desde años anteriores.

Desde el 23 de enero hasta el 18 de febrero de 2014, un sector de la oposición participa en "La Salida", iniciativa política encabezada por Leopoldo López, María Corina Machado y Antonio Ledezma. Las protestas dejaron un saldo de 40 muertos, cientos de heridos y unos 2000 detenidos (CEPAZ, 2017), luego de lo cual Maduro llamó al diálogo. En abril, "la Unión de Naciones Suramericanas (Unasur) envió una Comisión de Cancilleres [y] el Vaticano consignó un representante apostólico"; la oposición aceptó dialogar y se instaló la mesa entre el gobierno y la oposición en el Palacio de Miraflores con la mediación de Colombia, Ecuador, Brasil y la Santa Sede. (VTV, 2021). Las condiciones de la oposición para ese momento fueron las siguientes: Ley de Amnistía, Comisión de la Verdad independiente para investigar los hechos, compromiso con la renovación de Poderes Públicos y desarme de grupos paramilitares (CEPAZ, 2017). Esta tentativa de diálogo fracasó.

Antes de las elecciones parlamentarias del 2015, Maduro Moros anunció que, concluidos los comicios, "convocaría a 'todos los diputados electos, incluidos los de la MUD a un diálogo nacional en el Palacio de Miraflores en función de los grandes objetivos de desarrollo del país'" (VTV, 2021). En 2016, la oposición decidió iniciar los trámites para la realización del referéndum revocatorio permitido por la Constitución cuando el mandato presidencial llega a la mitad del tiempo, en este caso, tres años; pero el 20 de octubre el Consejo Nacional Electoral, alegando decisiones de tribunales regionales, anuló la recolección del 20% de las firmas exigidas para activar el proceso. La oposición promovió una marcha de protesta hasta Miraflores, que luego suspendió. El gobierno ofreció dialogar y tras la mediación del Vaticano la oposición aceptó. Hubo una primera reunión exploratoria en República Dominicana con el acompañamiento de la Unión de



Naciones del Sur (Unasur) y los expresidentes Rodríguez Zapatero (España), Martín Torrijos (Panamá) y Leonel Fernández (República Dominicana): este intento tampoco tuvo éxito.

Más de tres meses de protestas con un saldo superior a los 120 muertos e ingente cantidad de heridos hubo en 2017. El primero de mayo, Maduro promovió por decreto presidencial la formación una Asamblea Nacional Constituyente (ANC) que estaría encargada de la redacción de una nueva carta magna, acción que no se llevó a cabo. La ANC fue electa el 30 de julio, se instaló el 04 de agosto y funcionó en paralelo con la legítima Asamblea Nacional, es decir, la de 2015 que debía permanecer hasta 2020. La Constituyente adelantó la elección presidencial de 2019 y Maduro fue reelecto el 20 de abril de 2018. Cabe destacar que este hecho, sumado a las denuncias contra las fuerzas de seguridad del Estado por la cantidad de muertos y heridos en las protestas de 2017, propició otro intento de diálogo entre el gobierno y la oposición. En septiembre del mismo año se presenta este nuevo escenario por iniciativa de Danilo Medina, presidente de República Dominicana; contó, asimismo, con el respaldo de António Guterres, el secretario general de Naciones Unidas. Esta vez la oposición exigía el restablecimiento del voto, la liberación de los presos políticos, el levantamiento de las inhabilitaciones políticas, el respeto a la independencia de los Poderes y la atención a la situación de emergencia económica y social (CEPAZ, 2017). El 02 de diciembre arrancaron las conversaciones, y el 07 de febrero, luego de seis rondas sin acuerdos, Danilo Medina, el presidente dominicano, informó la suspensión de estas.

La instauración de la Asamblea Nacional Constituyente en 2017 tuvo otra secuela: Luisa Ortega Díaz, fiscal general de la República en ese momento, denunció que con esa acción se había roto el hilo constitucional. Desde entonces, en palabras de Revete (2019), los venezolanos han asistido expectantes al mundo de las instituciones paralelas: dos Asambleas Nacionales, la elegida para el período 2015-2020 y la Constituyente plenipotenciaria que actuó desde 2017 hasta diciembre de 2020; y dos Presidencias que reclamaban legitimidad: la de Nicolás Maduro Moros, resultado de la elección adelantada en 2018 por mandato de la Constituyente, y la de Juan Guaidó, quien el 23 de enero de 2019 invocó el artículo 233 de

la Constitución para asumir el cargo de presidente interino de Venezuela (Europapress, 2021).

En suma, las muertes producto de la represión durante las protestas (2014-2019), las denuncias de violación de derechos humanos, la usurpación de funciones por parte de la Asamblea Nacional Constituyente y el adelanto de la elección presidencial acarrearón, a partir de 2015, sanciones contra funcionarios públicos y empresas del Estado: congelamiento de bienes personales y de activos relacionados con la industria del petróleo, oro, minería y banca. Este conjunto de sanciones supone para el gobierno la necesidad de dialogar con la oposición para acordar la solicitud de su levantamiento ante los países e instancias que tienen la potestad de hacerlo. Tras varios intentos, todos fallidos, aún no se ha concretado diálogo ni negociación alguna entre el gobierno y la oposición.

3.3 El diálogo en México (2021): la firma del memorándum de entendimiento

“Estos acuerdos van a buscar aminorar la crisis, estamos comprometidos a escuchar y trabajar”. Gerardo Blyde.⁷

“Estamos seguros de que bajo los oficios de la paz construiremos un acuerdo para los venezolanos y la convivencia pacífica”. Jorge Rodríguez.⁸

El 13 de agosto de 2021 hay otro intento de diálogo. Se inició con la firma de un memorándum de entendimiento entre gobierno y oposición a fin de “llegar a un acuerdo a través de una negociación intensa, integral, incremental y pacífica para establecer reglas claras de convivencia política y social con respeto absoluto a la Constitución nacional” (*El Universal*, 2021). Nueve personas integraban el equipo de cada una de las partes, el respaldo internacional contaba con la facilitación del Reino de Noruega, y con los Países Bajos y la Federación Rusa en calidad de acompañantes; el grupo de amigos estaba por definirse. Antes de la firma del memorándum tomaron la palabra el canciller de México,

⁷ 04 de septiembre de 2021. www.vtv.gob.ve

⁸ 13 de agosto de 2021. <https://quepasaenvenezuela.org/en-video-lo-que-dijo-jorge-rodriguez-sobre-el-inicio-de-la-negociacion-en-mexico/>



Marcelo Ebrard, y el facilitador noruego, Dag Nylander. El primero expresó que el gobierno de su país estaba dispuesto a cooperar para que el diálogo tuviera éxito. El noruego ofreció que harían lo posible para garantizar el resultado satisfactorio de las negociaciones, pero advirtió que el éxito dependía “del compromiso absoluto e incondicional de la voluntad política de los propios actores políticos”. Añadió que esperaban que las partes entraran al proceso “con una actitud seria y constructiva” y pidió que cada una escuchara las preocupaciones de su contraparte y las del pueblo venezolano, asimismo instó a no dejar “tierra sin remover en la búsqueda de una solución incluyente y sostenible para el país”.

La agenda del memorándum contenía siete puntos: (1) Derechos políticos; (2) Garantías electorales para todos y cronograma electoral para elecciones observables; (3) Levantamiento de las sanciones y restauración de derechos a activos; (4) Respeto al estado constitucional del derecho; (5) Convivencia política y social, renuncia a la violencia, reparación de las víctimas de la violencia; (6) Protección de la economía nacional y medidas de protección social al pueblo venezolano; (7) Garantías de implementación, seguimiento y verificación de lo acordado. (*El Universal*, 2021).

Antes de enumerar los puntos del acuerdo, a manera de introducción, en el documento se declara el compromiso del Gobierno de la República de Venezuela y de la Plataforma Unitaria Democrática “con el fortalecimiento de una democracia inclusiva y una cultura de tolerancia y convivencia política”, también con la promoción de “una cultura de respeto por los derechos humanos” y con las garantías electorales consagradas en la Constitución. Asimismo, se resalta la necesidad de rechazar cualquier forma de violencia política en contra de Venezuela, su Estado e instituciones y la de defender la soberanía de la nación. Se pide el levantamiento de las sanciones contra el Estado venezolano y la reivindicación del derecho irrenunciable a la independencia, libertad y soberanía del país. Por último, se insta a “construir un futuro conjunto para todos los venezolanos y todas las venezolanas”, y se invita a los miembros de la comunidad internacional a acompañar en esos propósitos.

4. Corpus y aspectos metodológicos

El corpus de este trabajo está formado por la versión videograbada, transcrita por la autora, de las intervenciones de Gerardo Blyde y de Jorge Rodríguez el día de la firma del memorándum de entendimiento. Se procedió de este modo para disponer de los textos completos, tal como fueron proferidos. Ocho minutos con quince segundos fue el tiempo que se tomó Blyde (2021) para leer sus palabras y nueve minutos con cincuenta y un segundos tardó Rodríguez (2021).

Metodológicamente, esta investigación se apoya en el enfoque hermenéutico contextual (EHC) y sus tres dimensiones de análisis: contextual, discursiva y crítico-reflexiva (Adrián, 2022). La primera, referida a los eventos, sus antecedentes y su desarrollo, es imprescindible para el estudio del discurso político porque “nos llevará a comprender por qué la gente dice lo que dice y hace lo que hace con las palabras” (Bolívar, 2008: 5). Desplegada en la sección 3, la dimensión contextual ofrece la sucinta reconstrucción de los motivos por los que durante veinte años se ha escuchado hablar de diálogo en Venezuela, sintetiza el contenido de la agenda del memorándum de entendimiento firmado por los representantes del gobierno y de la oposición, y resume las intervenciones de los promotores del nuevo intento de diálogo, el representante del Reino de Noruega y el canciller de México.

La dimensión discursiva comprende las palabras de Gerardo Blyde y de Jorge Rodríguez en el acto de firma del memorándum de entendimiento. Estas, aunque se pronunciaron en un espacio cerrado, el Museo Nacional de Antropología en Ciudad de México, trascienden el nivel del microdiálogo (Bolívar, 2008) por su impacto mediático y su importancia política para Venezuela y para la región. Además, por tratarse de intervenciones que no fueron improvisadas pertenecen al “macrogénero alocución” (Camacho, 2007, citado por Anaya Revuelta, 2014). El análisis de esta dimensión estará centrado en el examen de las estrategias discursivas y los recursos lingüísticos con los que Blyde y Rodríguez argumentan. La interpretación de la ideología, se apoya en los resultados de este análisis.



Se han dividido las alocuciones en tres secuencias: inicio, desarrollo y cierre (Anaya Revuelta, 2014) porque esta clase de discursos protocolares se rige por un mismo esquema formal y porque segmentarlas de este modo facilita la comparación. La secuencia de inicio consta de saludo y agradecimiento; la de desarrollo remite a cómo fue el proceso que condujo a la firma del memorándum de entendimiento, explica por qué es necesario negociar y concretar acuerdos, y deja ver qué expectativas tiene cada una de las partes; en la secuencia de cierre se reitera la importancia del evento, el compromiso de cada sector y se manifiestan deseos por llegar a buen término. El análisis de cada secuencia se apoya en citas textuales.

La tercera dimensión, la crítico-reflexiva, vincula el análisis lingüístico con el contextual (evento y momento político en el que ocurre) para develar la ideología de los textos; como afirma Thompson (2002), la interpretación de la ideología es el resultado de una síntesis. Sin pretensiones de neutralidad científica, pero respaldada por una exhaustiva investigación, la dimensión crítico-reflexiva propone un acercamiento situado, comprensivo e interpretativo al problema. Así, por ejemplo, entender la posición de Blyde y Rodríguez sobre el diálogo, la negociación y los acuerdos requiere conocer los hechos ocurridos en Venezuela desde comienzos del siglo XXI.

5. Análisis de la dimensión discursiva

5.1 Palabras liminares de Gerardo Blyde, representante de la oposición

El primero en tomar la palabra fue el abogado y político Gerardo Blyde Pérez, diputado de la Asamblea Nacional durante el quinquenio 2000-2005 y alcalde del municipio Baruta del estado Miranda durante dos períodos consecutivos (2008-2012 y 2012-2016). Militó en los partidos Primero Justicia (2000-2007), Un Nuevo Tiempo (2007-2016) y estuvo vinculado con la Mesa de la Unidad Democrática (MUD), coalición que fue inhabilitada en 2018 por el Tribunal Supremo de Justicia. Blyde fue el vocero de la Plataforma Unitaria Democrática, alianza creada luego de la inhabilitación de la MUD, en la firma del memorándum de entendimiento entre el gobierno de Venezuela y la

oposición el 13 de agosto de 2021 en el Museo Nacional de Antropología de Ciudad de México.

5.1.1 Secuencia de inicio: saludo y agradecimiento

Queremos comenzar estas palabras agradeciendo a México, a su gobierno, a su canciller, por haber aceptado ser el país sede para que hoy se inicie este proceso tan importante para Venezuela. También agradecemos al (...) Reino de Noruega, (...) por haber estado por mucho tiempo los noruegos preocupados y ocupados de Venezuela, buscando identificar si existía entre las partes la verdadera intención de solucionar nuestros graves problemas, habiendo invertido incontables horas como facilitadores para que consolidáramos el inicio de este proceso. Gracias, Noruega. Igualmente, agradecemos el respaldo e interés que ha manifestado la comunidad internacional para la búsqueda de opciones que permitan superar las profundas diferencias existentes.

La intervención de Gerardo Blyde (2021) se inició con un ritual de acceso (Álvarez Muro, 2007), el saludo a los presentes y a los medios de comunicación, acto de habla que se corresponde con el protocolo propio de esta clase de eventos. Seguidamente, Blyde manifestó su agradecimiento a la comunidad internacional y puso de relieve el rol de México, que se ofreció como país sede, y el de Noruega, cuyos facilitadores invirtieron mucho tiempo para “identificar si existía entre las partes la *verdadera intención*” de solucionar los “*graves problemas*” [énfasis agregado].

Desde el punto de vista léxico, resaltan los adjetivos “verdadera” y “graves”. El primero es portador de un juicio de valor sobre la sinceridad en la actuación de los participantes y el segundo, “graves”, es una metáfora médica que intensifica la evaluación negativa de la situación venezolana. Asimismo, la expresión “profundas diferencias”, comunica, sin atenuarla, la gran distancia que existe entre la oposición y el gobierno.

Otra estrategia utilizada en la secuencia de inicio tiene que ver con los distintos referentes de la primera persona del plural: Blyde se presenta como parte de la plataforma opositora cuando dice “Queremos comenzar (...) agradeciendo” y “agradecemos”; en cambio, con la frase “nuestros graves problemas” se sitúa como un venezolano más sobre quien incide la situación descrita.



5.1.2 Secuencia de desarrollo:

5.1.2.1 Proceso que condujo a la firma del memorándum de entendimiento

Finalizados el saludo y los respectivos agradecimientos, la línea discursiva que Blyde trazó con el adjetivo “grave” se mantiene, aunque atenuada, cuando remite a las etapas previas a la firma del memorándum: “En la etapa previa de pendulación y exploración que hoy culmina no ha sido fácil acordarnos en la agenda a ser discutida y desarrollada, las partes que regirán el proceso y el formato bajo el cual se desarrollarán las negociaciones”. Blyde explicó el esfuerzo realizado por su grupo de trabajo y destacó la capacidad de negociar que condujo a “lograr un punto medio de inicio” porque cada sector debió “ceder parte de su narrativa”, convencidos “de que el proceso [era] más que necesario”. Superada la etapa previa, las posibilidades de dialogar, negociar y acordar parecían factibles.

5.1.2.2 Razones para negociar y concretar acuerdos

Blyde traza un “contexto catástrofe” (Vasilachis, 1997) de la situación del país que justificaría la necesidad de negociar. Mediante la adjetivación enfática y el superlativo describe en términos dramáticos lo que ocurre: “Venezuela está *mal*, está *muy mal*”; “nuestro pueblo sufre *la peor crisis* de su historia contemporánea” (énfasis añadido). También usa la anáfora, el paralelismo y la antítesis como mecanismos de refuerzo cuya fuerza ilocutiva acentúa el valor argumentativo del enunciado y produce efectos en su sentido y en la recepción del mensaje por parte de los destinatarios:

...nuestra patria tiene hoy muy poco que ofrecer para el desarrollo personal de cada ciudadano, *para cada padre y madre de familia, para cada joven o niño o para cada adulto mayor*. Parte de nuestro pueblo ha huido y continúa huyendo en busca de alguna oportunidad fuera de nuestras fronteras. Un pueblo que al interior de nuestro país *sobrevive, pero no vive*. (Énfasis añadido).

Tras estas palabras, que en ese acto protocolar lucían fuera de contexto, Blyde recurre a la negación aparente como mecanismo de disculpa: “No es nuestra intención en

esta ocasión realizar un listado de nuestros inmensos males” y “Tampoco es el momento hoy, en aras de iniciar este proceso, en el mejor de los ambientes”. De este modo, relativiza el impacto de sus afirmaciones, proferidas intencionalmente, para reparar el efecto negativo que pudieron haber producido.

5.1.2.3 Expectativas de la Plataforma Unitaria Democrática

Un tercer punto importante de la intervención de Gerardo Blyde tiene que ver con las expectativas a partir de ese 13 de agosto y con el compromiso explícito de trabajar en pro de un desenlace que conduzca a la resolución de los problemas.

Consciente de que los fallidos intentos de diálogo desacreditaban cualquier otra tentativa, Blyde acude a una estrategia discursiva con la que busca desmarcarse de los fracasos anteriores y evitar la valoración negativa de este nuevo proceso de negociación: repite cuatro veces la expresión “Hoy, aquí y ahora”, construida con proadverbios de carácter indicial que destacan el lugar desde el cual habla el enunciador al tiempo que permiten comprender lo dicho (Villegas, 2011).

Otro término que se reitera, el verbo “lograr”, acompaña la estrategia antes mencionada:

...tenemos el compromiso irrenunciable de trabajar todo lo que haga falta para que *logremos* un acuerdo integral que le dé a nuestro pueblo un pacto de convivencia democrática de largo alcance en el tiempo y de profundos cambios en su contenido. Ese es nuestro objetivo central: *lograr* un acuerdo integral que beneficie a todos, que cuando lo *logremos* nadie se sienta vencido y todos nos sintamos incluidos, un acuerdo que nos dé garantías de convivencia política y democrática, un acuerdo de mutuos reconocimientos y respeto para el pleno ejercicio de todos los derechos contemplados en la Constitución Nacional; un acuerdo incluyente para todos, incluso para aquellos que hoy, quizás con justas razones, puedan estar escépticos ante lo que se inicia, ante este proceso. (Énfasis añadido).

“Lograr” se emplea para enunciar cuatro acciones que la delegación opositora ha de acometer a partir de ese día: (i) “acordarse”, (ii) trabajar incansable y comprometidamente para que la negociación funcione, (iii) buscar acuerdos en todos los temas tratados; (iv) trabajar lo que haga falta para alcanzar un acuerdo integral que le dé al pueblo de Venezuela “un pacto de convivencia democrática de largo alcance en el



tiempo y de profundos cambios en su contenido”. Adicionalmente, Blyde detalla las características del acuerdo al que aspiran: (i) incluyente, aun para los escépticos ante el proceso que se inicia, (ii) que garantice la convivencia política y democrática, (iii) de reconocimiento y respeto para el pleno ejercicio de todos los derechos constitucionales. Sin atenuantes, en lo que pareciera una declaración de principios, el vocero de la oposición se compromete y compromete a la plataforma unitaria a cumplir con lo establecido en el memorándum y asegura que, gracias al acompañamiento y el apoyo de la comunidad internacional, esta vez se crearon las bases para “el proceso más sólido” que han transitado. De nuevo, con el tono optimista que manifestó al describir la etapa que antecedió a la firma del memorándum de entendimiento, Blyde parece confiar en que esta vez sí hay condiciones para el diálogo, la negociación y los acuerdos.

5.1.3 Secuencia de cierre: importancia del evento, el compromiso de cada sector y deseos por llegar a buen término

El uso del sintagma adjetival “serio intento” tiñe de formalidad y valora en forma positiva la invitación de Blyde para que “las venezolanas y venezolanos” respalden el proceso y colaboren con propuestas e ideas. Asimismo, el empleo del lenguaje con perspectiva de género acompaña la idea de inclusión y de que mientras mayor sea el apoyo habrá menos posibilidades de fracasar. El vocero de la plataforma unitaria advierte que el cimiento sobre el cual se podrá construir “una Venezuela próspera e incluyente, que vele por los más débiles y que trate a cada individuo con iguales derechos y les exija los mismos deberes” ha de ser un acuerdo de este tenor:

Que nos devuelva la normalidad democrática, la convivencia pacífica, la garantía de la vigencia plena de las reglas que nos dimos para vivir en sociedad, la necesaria conformación de pesos y contrapesos frente al poder, la garantía plena de respeto a los derechos humanos y el perdón, sin que este perdón se convierta en impunidad...

Un estado de derecho sería la síntesis de lo expuesto por Blyde: apego a la letra y el espíritu de la Constitución, igualdad ante la ley, respeto a los derechos humanos. En

ese orden de cosas, también nombra el perdón, pero advierte que este no debe convertirse en impunidad.

Por último, ratifica que les espera mucho trabajo; le pide ayuda, guía, fuerza y claridad a Dios Todopoderoso, acto de fe que conecta con los creyentes, y concluye con un desiderátum que involucra a los representantes de los dos sectores, oposición y gobierno: “Tratemos de entendernos y alcancemos acordarnos por los que estamos vivos y por los que ya no están con nosotros. Muchas gracias”.

5.2 Palabras liminares de Jorge Rodríguez, representante del gobierno venezolano

Jorge Rodríguez, médico y político, presidente de la Asamblea Nacional para la fecha del encuentro en México, ha ocupado los cargos de rector y presidente del Consejo Nacional Electoral (2005-2006), vicepresidente de Venezuela (2007), alcalde del municipio Libertador del Distrito Capital (2008-2017), ministro de Información y Comunicación (2017). El 13 agosto de 2021 participó como representante plenipotenciario del gobierno de Nicolás Maduro para la firma del memorándum de entendimiento.

5.2.1 Secuencia de inicio: saludo y agradecimiento

Voy a retirarme temporalmente el tapabocas... para tratar de invocar la voz de cada mujer de Venezuela, de cada hombre, de cada niña, de cada niño, que son nuestro futuro; de nuestras abuelas, de nuestros abuelos, de nuestros ancestros, de nuestras libertadoras y libertadores para venir aquí, en primer lugar, a dar las gracias a los países solidarios, acompañantes, presentes, audaces y trabajadores.

Jorge Rodríguez (2021) inicia su intervención comunicando que se retirará el tapabocas, hecho que parece ajeno a las palabras que siguen, pero que favorece su imagen de persona respetuosa a las normas sanitarias para evitar la transmisión del Covid 19. Con la primera persona, asume la vocería de todo el colectivo venezolano, incluidos los habitantes autóctonos y los libertadores. Recurre al paralelismo, generando un efecto de



letanía que le aporta énfasis al mensaje; asimismo, utiliza el lenguaje con perspectiva de género, específicamente el desdoblamiento léxico, y posiciona primero el sustantivo femenino: mujer, hombre; niña, niño; abuelas, abuelos; libertadoras, libertadores. De esta forma busca una mayor audiencia, más atención para sus palabras y mostrarse como un locutor que toma en cuenta a todo el pueblo de Venezuela independientemente de su género, edad, etnia y orígenes. Luego, siguiendo el protocolo de un evento de esta naturaleza, agradece:

Queremos agradecer, en primer lugar, a nuestros anfitriones, *que hacen gala* de una manera de hacer diplomacia *que garantiza* el respeto al derecho de los demás, *que garantiza* el derecho a la soberanía, *que garantiza* el derecho a la autodeterminación. Por eso, *gracias al pueblo de México, gracias al gobierno del presidente Andrés Manuel López Obrador, gracias al secretario Ebrard*, que ha estado muy atento, pendiente y poniendo mucho énfasis en ayudar en este trabajo. Y agradecer al Reino de Noruega que de manera incansable ha persistido en buscar el objeto de nuestro encuentro el día de hoy aquí. (Énfasis añadido).

Varios aspectos resaltan en la cita previa: Rodríguez, a diferencia de Blyde, elogia al gobierno de López Obrador, representado por su canciller, debido a su manera de hacer diplomacia: México se limita a ser el anfitrión, respeta la soberanía de Venezuela y su derecho a decidir cómo resolver los problemas que confronta. Esto se relaciona con uno de los motivos esgrimidos por el gobierno venezolano para abandonar anteriores intentos de diálogo: la injerencia de otras naciones en los asuntos internos. En cuanto a los atributos de Noruega, Rodríguez coincide con Blyde: ambos reconocen la persistencia de esta nación para lograr que gobierno y oposición venezolanos dialoguen. Discursivamente, cuando elogia la actuación de México y de Noruega, resaltan el paralelismo y la anáfora como recursos retóricos que intensifican el contenido del mensaje y refuerzan lo comunicado para ejercer influencia en el interlocutor (Montecino, 2004).

5.2.2 Secuencia de desarrollo:

5.2.2.1 Proceso que condujo a la firma del memorándum de entendimiento

Seguida de una nueva invocación de la voz de las mujeres y los hombres, las niñas y los niños, las abuelas y los abuelos “piensen como piensen, voten por quien voten o incluso si no votan”, Rodríguez comunica su satisfacción por haber llegado al 13 de agosto de 2021:

...lo *logramos*, lo *logramos* todas y todos. *Logramos* que las controversias de las venezolanas y de los venezolanos por razones políticas o sociales puedan dirimirse entre venezolanas y venezolanos. Sin ningún tipo de injerencia más allá que el apoyo, sin ningún tipo de intención aviesa más allá de lo que ahora hemos escuchado aquí de nuestros anfitriones y de nuestros facilitadores. Lo hemos *logrado* en medio de muchísimos obstáculos; lo hemos *logrado* en medio de ataques arteros que, además, cuando estamos en ciernes de iniciar un proceso como el que se inicia hoy, integral, intensivo, urgente, de convivencia política y social de las venezolanas y los venezolanos, aparecen quienes parecieran tener agendas diferentes.

La reiteración del verbo “lograr” cinco veces en distintos enunciados, además de actuar como mecanismo de reforzamiento, evidencia la satisfacción de Rodríguez por haber llegado a ese importante día sin la intervención de factores adversos y ajenos a los venezolanos interviniendo en el proceso. Otra función de los intensificadores, hacer creíble lo dicho, puede atribuírsele al paralelismo sintáctico.

Rodríguez no se limita a referir lo ocurrido antes de la firma del memorándum, también explica cómo debe asumirse el trabajo en ciernes: “Nuestra agenda es persistir en que seamos entre venezolanas y venezolanos quienes avancemos en estas negociaciones y en estas discusiones y que logremos acuerdos urgentes”. Esto se conecta directamente con lo dicho al comienzo, piedra angular de toda su intervención: que en las negociaciones sobre los temas políticos o sociales solo debían participar venezolanas y venezolanos. De esta manera, queda implícita la idea de que el fracaso de intentos anteriores ha sido por la intervención de quienes con “intenciones aviesas” o “agendas ocultas” han pecado de injerencistas. Nótese la valoración negativa de los adjetivos empleados por Rodríguez: “avieso” se define como “malo, de malas intenciones, que está



fuera de la norma” (Real Academia de la lengua española, 2022c) y “ocultas”, en la lexía utilizada, remite a acciones turbias, encubiertas y mal intencionadas.

El representante del gobierno venezolano se vale de la intensificación como mecanismo argumentativo a través de dos recursos de repetición: (i) la anadiplosis (“las presiones no funcionan con nosotros, con nosotros funciona la palabra”) y (ii) el paralelismo (“con nosotros funciona la palabra, con nosotros funciona el lóbulo frontal; que es el lóbulo de la consciencia, que es el lóbulo del acuerdo, que es el lóbulo del diálogo, que es el lóbulo de la conversación y que es el lóbulo de la negociación”). Médico de profesión, intencionalmente construye su estrategia argumentativa comunicando la información de la anatomía y fisiología cerebral con las operaciones lingüísticas descritas.

Otra estrategia empleada por Jorge Rodríguez es la personificación de un concepto abstracto mediante una metáfora ontológica. La frase “Venezuela no se maneja en base a presiones” encubre las decisiones del gobierno cuando se ha retirado de las iniciativas de diálogo anteriores con el argumento de no ceder a presiones externas.

5.2.2.2 Razones para negociar y concretar acuerdos

Aunque las razones del gobierno para negociar son proteger social y económicamente al pueblo, las palabras de Rodríguez dejan ver que existe mayor interés en el modo de hacerlo: mediante acuerdos tempranos, “acuerdos *rápidos, urgentes*”. Asegura que su delegación está lista y dispuesta “a que, en el devenir del trabajo, de la agenda (...), aparezcan acuerdos *tempranos* que (...) permitan llevarle al pueblo de Venezuela más esperanza en el desarrollo de estas discusiones, de estas conversaciones”. El énfasis con que el representante plenipotenciario del gobierno insiste en la celeridad para conciliar posiciones que conduzcan a acuerdos tempranos se contradice con el punto 2 de los términos generales del memorándum de entendimiento: “nada está acordado hasta que todo lo esté”. En la metodología se establece que solo aspectos urgentes y suficientemente discutidos podrían ser implementados antes del término de la negociación.



5.2.2.3 Expectativas del grupo que representa al gobierno

Antes de concretar las expectativas del grupo que representa y para que se entienda lo que significaría el fracaso del nuevo intento, Rodríguez explica lo difícil que fue llegar a ese 13 de agosto: hubo un proceso “complejo”, de “meses y meses de conversaciones, de encuentros pendulares, de fases exploratorias, de cambiar comas, puntos y palabras”. Por eso, advierte: “*Que nadie destruya lo avanzado, que nadie ataque de manera aviesa lo que estamos iniciando el día de hoy*” (énfasis añadido). Dos recursos de repetición, la anáfora y el paralelismo, se conjugan para conminar a quien se atreva a ir en contra del proceso. A la fuerza argumentativa de las figuras mencionadas se suman la fuerza ilocutiva de los verbos “destruir” y “atacar”, la negación radical que comunica el cuantificador existencial “nadie” (Real Academia Española, 2010) y el adjetivo “aviesa” que connota maldad (Real Academia Española, 2022c).

Rodríguez pondera en términos subjetivos el significado y la importancia de la firma del memorándum de entendimiento: “Esta firma significa mucho, significa todo, porque significa esperanza”. Conocidas las diferencias entre los dos sectores, pide inteligencia para hallar puntos de confluencia que conduzcan a acuerdos concretos:

Ya sabemos en qué no estamos de acuerdo, ya sabemos de qué manera tan distinta vemos nuestra vida, ya sabemos de qué manera tan diferente vislumbramos el futuro. El trabajo ahora es buscar en dónde encontramos puntos de confluencia para garantizar el porvenir y la felicidad del pueblo de Venezuela. En dónde encontramos acuerdos concretos para garantizar que nuestro pueblo que ha sufrido ataques injustos pueda recibir su recompensa.

Las palabras de la cita precedente se suman a los argumentos para justificar la premura en llegar a acuerdos y cobran sentido real y verdadero porque la repetición, pese a estar encubierta con la primera persona del plural, refuerza lo que expresa el yo (Montecino, 2004): “*Ya sabemos en qué no estamos de acuerdo, ya sabemos de qué manera tan distinta vemos nuestra vida, ya sabemos de qué manera tan diferente vislumbramos el futuro*” (énfasis añadido). Anáfora y paralelismo soportan la argumentación de Rodríguez, cuando insiste en apurar los acuerdos porque ya se conocen las distancias, los desacuerdos, la concepción *tan* diferente del mundo que tiene cada



parte. Por último, no puede obviarse la fuerza argumentativa del cuantificador “tan” en un contexto fáctico como el que presenta el vocero del gobierno.

Consciente de las diferencias, el vocero del gobierno convoca a las dos delegaciones, la propia y la opositora, en los términos siguientes: “trabajemos, trabajemos arduamente y que nada nos haga retroceder”.

5.2.3 Secuencia de cierre: importancia del evento, el compromiso de cada sector y deseos por llegar a buen término

La intervención de Jorge Rodríguez concluye calificando el proceso como “oportunidad de oro para demostrar que *podemos*, más allá de lo que haya ocurrido en el pasado, *podemos* afincarnos en el futuro y *podemos* llegar a *acuerdos tempranos* y a *acuerdos integrados*”. Insiste en la importancia de acortar el tiempo para concretar los acuerdos, demanda que se acompaña con la repetición del verbo “poder”, una estrategia que busca persuadir acerca de la factibilidad de lo propuesto.

Seguidamente, a la manera de Chávez Frías, en cuyos discursos nunca faltaba la mención de héroes militares y figuras históricas, cita a Bolívar y a Benito Juárez. Parafrasea la carta del 23 de junio de 1820 en la que el Libertador le decía a Santander que la paz sería su norte, su puerto, su gloria, su recompensa, su esperanza, su dicha y cuanto le era precioso en este mundo. Rodríguez subraya el hecho de que Bolívar, quien “desenvainó la espada para la libertad”, tuvo como norte la paz, con lo cual remite a la idea de paz negativa defendida por el chavismo-madurismo durante dos décadas. En cuanto al héroe mexicano, Jorge Rodríguez recordó la siguiente frase: “Entre los individuos, como entre las naciones, el respeto al derecho ajeno es la paz”; con esta aludía al principio de no intervención, argumento del sector oficialista para objetar las críticas que recibe y para separarse de anteriores convocatorias al diálogo.

El representante plenipotenciario del gobierno venezolano concluye su intervención combinando la idea de paz contenida en la cita de Bolívar y la de no intervención presente en la frase de Juárez: “que la paz sea nuestro norte y el respeto al derecho ajeno nuestro principio”.



6. Dimensión crítico reflexiva: el diálogo en las palabras liminares de Gerardo Blyde y Jorge Rodríguez

La dimensión crítico-reflexiva integra el análisis discursivo, la teoría y la información contextual, y propone un acercamiento situado, comprensivo e interpretativo al problema que se estudia. Las prácticas discursivas no están al margen de los problemas sociales y políticos, por eso no basta con la descripción y el análisis lingüístico del corpus (Santander, 2007: 35).

En el caso que nos ocupa, se busca comparar la concepción del diálogo, negociación o acuerdo suscrita por cada una de las partes involucradas en el proceso: la plataforma unitaria de la oposición y la delegación del gobierno de Venezuela, cuyos voceros fueron Gerardo Blyde y Jorge Rodríguez, respectivamente.

Interpretar la posición de cada sector y develar su trasfondo ideológico a partir de la manera como justifican sus puntos de vista, no exime de hacer afirmaciones arriesgadas y abiertas a la discusión. Al interpretar se sostiene una afirmación que no es la única posible, que no se impone, sino que se justifica con argumentos y con evidencias (Thompson, 2002). Estas últimas toman en cuenta el marco contextual del evento en el que se sitúan las alocuciones y la diacronía del contexto histórico-político.

En el ámbito político, el diálogo y la negociación son procesos discursivos que se apoyan en el intercambio de argumentos con la finalidad de llegar a acuerdos para mantener o reformar el sistema. Sin embargo, como explica Bolívar (2011), dialogar no se circunscribe al microdiálogo o intercambio en espacios cerrados. Hay interacciones complejas por su forma, contenido y repercusión mediática que también deben analizarse en tanto macroactos de habla; es el caso de las intervenciones de Gerardo Blyde y de Jorge Rodríguez el día de la firma del memorándum de entendimiento.

Gerardo Blyde (2021), el representante de la plataforma unitaria opositora, primero en tomar la palabra, ponderó las virtudes de la negociación como “la mejor herramienta de los seres humanos” para acordarse, buscar soluciones y salidas. Basado en las distancias ideológicas que los separan, en las fallidas experiencias anteriores y en las dificultades que hubo para que cada parte cediera y se pudiera redactar y firmar el



memorándum de entendimiento, aseguró que no sería fácil llegar a acuerdos entre el gobierno y la oposición; no obstante, afirmó que, a diferencia de las otras veces, en esta ocasión estaban preparados para afrontar el proceso “más sólido” que han transitado. De sus palabras se colige que el contenido del memorándum, los siete puntos de la agenda y los seis términos generales, fue consensuado, motivo por el cual lo firmaron.

Como Blyde, Jorge Rodríguez reconoció las diferencias entre los dos sectores y las remarcó: “Ya sabemos en qué no estamos de acuerdo, ya sabemos de qué manera tan distinta vemos nuestra vida, ya sabemos de qué manera tan diferente vislumbramos el futuro”, pero instó a trabajar, a pesar de ello, “para garantizar el porvenir del pueblo de Venezuela”. Dicha motivación para avanzar en los acuerdos, abstracta e inaprehensible, contrasta con las razones que urgen para negociar enunciadas por Blyde: “Nuestra patria tiene hoy muy poco que ofrecer para el desarrollo personal de cada ciudadano, para cada padre y madre de familia, cada joven o niño o para cada adulto mayor”. El representante de la oposición justifica los acuerdos “en todos los temas” porque es necesario darle al pueblo “garantías de convivencia política y democrática”. Rodríguez, en cambio, se refiere a la necesidad de concretar acuerdos para garantizar que el pueblo “que ha recibido ataques injustos pueda recibir su recompensa”. No precisa el origen de los ataques ni quiénes los perpetraron, sin embargo, declaraciones oficiales previas y la lectura del punto 3 de la agenda hacen pensar que se refiere a las sanciones económicas impuestas desde 2015 por distintas naciones del mundo contra personas y empresas en Venezuela.

Una coincidencia en ambas intervenciones, la de Blyde y la de Rodríguez, tiene que ver con el llamado a todos los venezolanos para que se involucren en el proceso sin importar su adscripción política o incluso si no la tienen. Blyde lo metaforiza cuando explica que entre las dos aceras hay una calle llena de ciudadanos. El punto 5 de la agenda del memorándum de entendimiento contempla la necesidad de convivencia política y social en la que explícitamente insiste Blyde, quien también insta a renunciar a la violencia y reparar a las víctimas. Los dos últimos aspectos son señalados en forma directa por el vocero de la oposición que, además, menciona la necesidad del perdón, sin que este “se convierta en impunidad”. Hay que destacar que el tema de la violencia no aparece entre los que Jorge Rodríguez incorpora en su alocución.

Dos asuntos que solo se hallan en la intervención de Jorge Rodríguez y que vertebran su discurso de principio a fin son los siguientes: (i) que ellos están allí porque los acompañantes respetan la soberanía de Venezuela y (ii) que es necesario alcanzar acuerdos tempranos. Siguiendo la línea oficial heredada de Chávez Frías, Rodríguez hace hincapié en que solo “venezolanas y venezolanos” han de tener injerencia en los asuntos nacionales. La actuación de la comunidad internacional ante la violación de los derechos humanos durante las protestas, el adelanto de las elecciones presidenciales de 2018 y las inhabilitaciones políticas, entre otros hechos, se tradujo en sanciones como medida de presión. A diferencia de Canadá, Estados Unidos, la Unión Europea y un grupo de países suramericanos, México, y su presidente Andrés López Obrador, no han compartido esta conducta. Por ese motivo, al comienzo y al final de su alocución, Rodríguez agradece a sus anfitriones no haber tenido “ningún tipo de injerencia más allá del apoyo”.

Respecto al segundo punto, el llamado de Jorge Rodríguez para lograr acuerdos que protejan en términos sociales y económicos al pueblo de Venezuela y le lleven esperanza, es oportuno mencionar que, aunque él echa mano de las palabras “negociación, discusión y conversación”, la de mayor presencia fue “acuerdos”, que aparece seis veces acompañada de los siguientes adjetivos: urgentes, rápidos, tempranos, concretos e integrados. La insistencia de Rodríguez en la premura con la que se deben concretar los acuerdos, remite, nuevamente, al tema del “levantamiento de las sanciones y la restauración del derecho a activos” contenido en el punto tres de la agenda (*El Universal*, 2021). En este sentido, es necesario poner en evidencia que insistir en la velocidad para alcanzar acuerdos choca con el método aceptado por las partes: “nada está acordado hasta que todo lo esté”. Sin embargo, en los términos generales del memorándum se establece que las partes pueden celebrar “acuerdos parciales si consideran que el tema o los temas sobre los que conversen han sido suficientemente discutidos y su implementación es urgente, es necesaria antes del término de la negociación”. A todas luces, el representante del gobierno de Nicolás Maduro está direccionando la actuación de las delegaciones negociadoras para que tomen este atajo: “propongo de manera concreta que avancemos en acuerdos rápidos, urgentes para proteger en términos sociales y de nuestra economía



al pueblo de Venezuela”. Eso ratifica que la supresión de las sanciones es el interés mayor del sector oficial.

En resumen, las motivaciones expuestas para la consecución de la negociación y la concreción de acuerdos dejan ver las prioridades de cada sector; asimismo, la manera como justifican sus puntos de vista revela su ideología. La plataforma unitaria asegura que la urgencia del proceso de negociación y la firma de acuerdos se justifica por la situación social, económica, la vulneración de los derechos humanos y de los derechos políticos, la migración y, en general, el incumplimiento de los derechos consagrados en la Constitución. El sector gubernamental afirma que busca proteger social y económicamente al pueblo venezolano, llevarle esperanzas y garantizarle el porvenir y la felicidad; pero, indirectamente, la premura con la que declara que debe llegarse a acuerdos, encubre otras prioridades: obtener el respaldo de la oposición para concretar el levantamiento de las sanciones y la recuperación de activos. Ante este escenario, “la posibilidad de construir un futuro conjunto” (Dag Nylander, facilitador noruego) luce inalcanzable.

7. Conclusiones

En Venezuela, desde el año 2002, se habla de diálogo entre oficialistas y opositores. Todo comenzó luego del golpe de estado contra Hugo Chávez Frías y ha persistido durante los nueve años que Nicolás Maduro Moros tiene en la Presidencia. La agenda ha cambiado, en la actualidad los temas son mucho más complejos y no se limitan al ámbito político, pero el estilo de ambos mandatarios se asemeja. No reconocen al contrario ni se le trata con respeto, actitud que ha impedido concretar la práctica social del diálogo y la negociación como mecanismo para llegar a acuerdos y alcanzar los cambios que, en los actuales momentos, ameritan atención urgente. Vale acotar que, durante la gestión de Nicolás Maduro, entre 2013 y 2021, ha habido cerca de diez tentativas de diálogo. Todas han fracasado.

El objetivo de este trabajo fue comparar la concepción del diálogo presente en las palabras liminares pronunciadas el 13 de agosto de 2021 en Ciudad de México por Gerardo Blyde (representante de un sector de la oposición) y Jorge Rodríguez (representante del



gobierno de Venezuela). Estas intervenciones estuvieron enmarcadas en el acto de firma del memorándum de entendimiento. Del estudio se desprenden las siguientes conclusiones:

El vocero de la plataforma opositora, Gerardo Blyde, defiende la negociación como la mejor herramienta de los seres humanos para llegar a acuerdos en pos de soluciones y salidas. En el caso de Venezuela, asevera Blyde, sus “inmensos males” justifican la necesidad de negociar.

Jorge Rodríguez, representante plenipotenciario del gobierno, presenta “las negociaciones y discusiones” como un proceso integral, intensivo y urgente de convivencia política y social de los venezolanos. Al igual que Blyde, Rodríguez entiende la urgencia del proceso, pero declara otro objetivo: la coexistencia.

Gerardo Blyde espera que de la negociación surja un acuerdo integral que les dé a los venezolanos un pacto de convivencia política y democrática, incluyente, de reconocimiento y respeto que beneficie a todos. Dicho de otro modo: a través de la negociación se busca restituir derechos contemplados en la Constitución que no se cumplen. De los siete puntos que contiene la agenda del memorándum de entendimiento, Blyde menciona en forma explícita cuatro: 1. Derechos políticos; 2. Garantías electorales; 4. Respeto al estado de derecho; 5. Convivencia política y social, renuncia a la violencia y reparación de las víctimas.

Jorge Rodríguez, en materia de acuerdos, prioriza el modo: rápidos, urgentes, tempranos; y resalta los efectos que tendría concretarlos: ser portadores de esperanza para el pueblo y protegerlo en términos sociales y económicos. Omite toda referencia a la emergencia humanitaria compleja, derechos humanos y políticos. De los siete puntos que contiene la agenda del memorándum de entendimiento, Rodríguez menciona en forma explícita dos: 5. Convivencia política y social (deja por fuera la renuncia a la violencia y la reparación de las víctimas) y 6. Protección de la economía nacional y medidas de protección social al pueblo venezolano.

Un rasgo que comparten las palabras de ambos voceros tiene que ver con las estrategias que utilizan para comunicar sus argumentos. Tanto Blyde como Rodríguez emplean estrategias discursivas y recursos retóricos, como el léxico valorativo y las figuras de repetición (anáfora, paralelismo, anadiplosis), cuyo foco está centrado en los



efectos perlocucionarios de sus argumentos y en la búsqueda de adhesiones. Asimismo, alternan las estrategias de mitigación y énfasis; ese movimiento, atenuar e intensificar, les aporta fuerza argumentativa a los actos de habla y busca la adhesión de los destinatarios (Briz, 2017). En el caso específico de la intensificación, la vehemencia en la actitud del emisor puede tener efecto en la credibilidad del mensaje (Montecino, 2004).

En síntesis, está claro que, ideológicamente, el gobierno y la oposición en Venezuela sostienen visiones antagónicas en torno a cuáles son los problemas del país y el orden de prioridad para atenderlos. También difieren en cuanto al significado de la negociación, la manera de concretarla y sus objetivos. Por eso, el penúltimo intento de diálogo también fracasó.

8. Epílogo: Ni diálogo ni negociación

Aunque el resultado (fallido) de esta penúltima tentativa queda fuera de los límites de este trabajo, no resulta ocioso incluir una sucinta referencia a los hechos posteriores: luego de la firma del memorándum hubo tres rondas de conversaciones; se suspendió la cuarta el 17 de octubre. Desde que comenzó el año 2022, se ha venido hablando de diálogo y las partes parecieran estar dispuestas a retomar el proceso de México 2021. El 17 de mayo los jefes de ambas delegaciones, Gerardo Blyde y Jorge Rodríguez, anunciaron por las redes sociales que se habían reunido para “rescatar el espíritu de México” (SWI, 2022).

Blyde ha declarado que “Si muere este proceso, perdemos todos” (VOA, 2022), insiste en que la negociación “tiene que darse” porque es “la única solución”. Jorge Rodríguez ha dicho que la revolución bolivariana está lista para reiniciar las conversaciones, pero “reformateando” el proceso de diálogo, “con nuevas condiciones y nuevos actores”. Añade Rodríguez que el diálogo debe contemplar “las actuales circunstancias (...) y el actual mapa político”, motivo por el que “todas las facciones de la oposición, y no solo una (...) debe participar en este proceso” (Moleiro, 2022).

En septiembre de 2022, transcurrido más de un año de la firma del memorándum de entendimiento, no ha habido ni diálogo ni negociación.



Referencias

- Adrián, T. (2022). El enfoque hermenéutico contextual como perspectiva para el análisis del discurso político. [Capítulo de libro inédito].
- Albelda, M. (2004). La escolaridad en la intensificación. *Interlingüística*, 15, págs. 105-114.
- Álvarez Muro, A. (2007). Cortesía y descortesía. Teoría y praxis de un sistema de significación. *Estudios de lingüística del español* (ELiEs), 25. http://elies.rediris.es/elies25/alvarez_cap6_1.htm
- Anaya Revuelta, I. (2014). El análisis del discurso protocolario: elaboración y conceptualización. *Estudios filológicos*, 54, págs. 7-29.
- Blyde, G. (2017, septiembre 17). Soy optimista con el país, no con el diálogo. *El Carabobeño*. <https://elcarabobeno.com>
- Blyde, G. (2021). Documento leído el día de la firma del memorándum de entendimiento en México el 13 de agosto de 2021. <https://mundour.com/index.php/2021/08/13/el-discurso-completo-leido-por-gerardo-blyde-en-nombre-de-la-plataforma-unitaria/>
- Bohm, D. (1997). *Sobre el diálogo*. Barcelona: Kairós.
- Bolívar, A. (2008). “Cachorro del imperio” versus “Cachorro de Fidel”: los insultos en la política latinoamericana. *Discurso & Sociedad*, 2 (1).
- Bolívar, A. (2011). La ocupación mediática del diálogo político: el caso de las disculpas. *Discurso & Sociedad*. 5 (1), págs. 41-70.
- Bolívar, A. (2018). *Political Discourse as Dialogue. A Latin American Perspective*. New York: Routledge.
- Briz, A. (2017). Otra vez sobre las funciones de la intensificación en la conversación coloquial. *Boletín de Filología*, 52 (2). https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-93032017000200037&script=sci_arttext
- CEPAZ (2017). El largo camino del diálogo en Venezuela. www.cepaz.org/noticia
- Chacón, D. (2003). Diálogo y eficacia política. *Revista Instituciones y Desarrollo*. <http://academia.edu>



- Chávez, H. (2012a, octubre 10). Intervención durante el acto de proclamación como presidente electo para el período 2013-2019. <http://todochavez.gob.ve/todochavez/#search=di%C3%A1logo>
- Chávez, H. (2012b, octubre 20). Intervención de Hugo Chávez en una reunión de Consejo de ministros. <http://todochavez.gob.ve/todochavez/#search=di%C3%A1logo>
- Colina, C. (2006). Comunicación, diálogo e ideología en el sistema político venezolano. *Razón y Palabra*, 51 (11).
- El Universal* (2021, agosto 14). Conozca el Memorándum firmado por el Gobierno y la oposición de Venezuela en México. *El Universal*. <http://eluniversal.com>
- Europapress (2021, enero 4). Venezuela ahonda su bicefalía con dos asambleas paralelas. <https://www.europapress.es/internacional/noticia-venezuela-ahonda-bicefalia-dosasambleas-paralelas-20210104182826.html>
- Jaramillo, M. (2004). La importancia de la negociación para el diálogo político: experiencias de formación en América Latina. *Perspectivas*, XXXIV (2).
- Moleiro, A. (2022, marzo 16). El chavismo anuncia que retoma el diálogo con la oposición, pero con condiciones favorables a sus intereses. *El País*. <http://elpais.com>
- Montecino, L. (2004). Estrategias de intensificación y atenuación en la conversación coloquial de jóvenes chilenos. *Onomázein*, 10 (2), págs. 9-32.
- Montero, M. (1994). Estrategias discursivas ideológicas. <http://www.academia.edu>
- Peces-Barba Martínez, G. (2020, diciembre 22). Sobre el diálogo político en Euskadi. *El País*. <http://elpais.com>
- Pérez Estévez, A. (2001). Diálogo, verdad y alteridad en Platón. *Utopía y Praxis latinoamericana*, 6 (13), págs. 9-35.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la lengua española (2010). *Nueva gramática de la lengua española*. Manual. Buenos Aires: Espasa Calpe.
- Real Academia Española (2022a). *Diccionario de la lengua española*. <https://dle.rae.es/>
- Real Academia Española (2022b) *Diccionario panhispánico de dudas*. <https://www.rae.es/dpd/negociar>
- Real Academia Española. (2022c). *Diccionario panhispánico del español jurídico*. <https://dpej.rae.es/lema/acordar>



- Ramírez-Lasso, L. (2021). Sanciones, bloqueo y diálogo político en Venezuela: narrativas en disputa. *Iberoamérica Social*, 9 (XVII).
- Revete, G. (2019, abril 16). El mundo paralelo del gobierno paralelo. *PolítiKa UCAB*. <https://politikaucab.net/2019/04/16/el-mundo-paralelo-del-gobierno-paralelo/>
- Rodríguez, J. (2021). Documento leído el día de la firma del memorándum de entendimiento en México el 13 de agosto de 2021. <https://ve.domiplay.net/video/palabras-de-jorge-rodriguez-por-13-08-21-union-veqlw>
- Santander, P. (2007). Análisis crítico del discurso y análisis de los medios de comunicación: retos y falencias. *Discurso y crítica social. Acerca de las posibilidades teóricas y políticas del análisis del discurso*. (Pedro Santander, editor). Valparaíso, Chile: Observatorio de la Comunicación, págs. 27-44.
- SWI (2022, agosto 15). Diálogo venezolano con altas probabilidades de reanudación. www.swissinfo.ch/spa
- Thompson, J. B. (2002). *Ideología y cultura moderna. Teoría crítica y social en la era de la comunicación de masas*. Xochimilco: Universidad Autónoma Metropolitana
- Vasilachis de Gialdino, I. (1997). *La construcción de representaciones sociales. Discurso político y prensa escrita. Un análisis sociológico, jurídico y lingüístico*. Barcelona: Gedisa.
- Villegas, C. (2011). *Conocer la situación comunicativa y convencer con palabras. Introducción a la pragmagramática*. [Trabajo de ascenso inédito].
- VOA (2022, febrero 03). “Si muere este proceso, perdemos todos”. www.vozdeamerica.com
- VTV (2021, mayo 19). “Son más de mil llamados al diálogo franco realizados por el presidente Nicolás Maduro” (+ cronología). <https://www.vtv.gob.ve/especial-mas-mil-llamados-dialogo-franco-presidente-maduro/>





EL CONVERSATORIO: UNA PRÁCTICA QUE SE CONSTRUYE DESDE LA INTERACCIÓN

Dulce María Santamaría Moyeja

✉ dulsam6@hotmail.com

 <https://orcid.org/0000-0003-3424-2940>

Universidad Pedagógica Experimental Libertador

Instituto Pedagógico de Caracas

Venezuela

Profesora de Literatura y Lengua Castellana, Magíster en Literatura Latinoamericana, Doctora en Pedagogía del Discurso, Postdoctorada en Educación, Ambiente y Sociedad. Ejerció la docencia en básica, en media y diversificada y a nivel universitario en pregrado y postgrado. Fue directora del Instituto Venezolano de Investigaciones Lingüísticas y Literarias "Andrés Bello". Sus últimos años como docente activo los desempeñó al frente de la jefatura del Departamento de Castellano, Literatura y Latín del IPC/UPEL, impartiendo las asignaturas de la Cátedra de Literaturas Europeas. Sus investigaciones giran en torno a la Literatura Latinoamericana y a la Didáctica de Literatura. Ha publicado en diversas revistas nacionales e internacionales. En la actualidad sigue ejerciendo, como profesora contratada, la docencia en el pregrado y postgrado en IPC/UPEL y colaborando como coordinadora de la Línea de Pedagogía de la Literatura adscrita al IVILLAB.

Resumen

El presente artículo se basó en el conversatorio como una de las manifestaciones del discurso cara a cara. Para ello, se consideró el siguiente objetivo: establecer la importancia del par pregunta-respuesta, en las relaciones de poder que se desarrollan en el conversatorio, como práctica formal cara a cara, en el aula de clases. La teoría estuvo sustentada por Martínez (2001), Gallardo (1998), Tuson Valls (1997), Cazden (1991) y Halliday (1982). La metodología que se aplicó fue la cualitativa, el enfoque, fenomenológico y como complemento el análisis crítico del discurso. La metodología se sustenta en Martínez (2009), Taylor y Bodgan (2000) y Foucault (1996), apoyado por Fairclough (1986). Las conclusiones que se vislumbraron se relacionan con el par pregunta-respuesta y apuntaron hacia un conversatorio donde existe la presencia de relaciones de poder docente-estudiante que direccionan en todo el momento el conversatorio hacia la perspectiva de percibir al docente como pedagogo, constructor de crítica reflexiva del docente y estudiante.

Palabras clave: conversatorio, discurso cara a cara, par pregunta-respuesta, relaciones de poder, crítica reflexiva.

Recepción: 23/03/2022 **Evaluación:** 08/04/2022 **Recepción de la versión definitiva:** 13/07/2022



The roundtable conversation: a practice that is built from interaction**Abstract**

This article was based on the study of the roundtable conversation as one of the manifestations of face-to-face discourse. In light of this, the objective of this work is to establish the importance of the question-answer pair in the power relationships that develop in the roundtable conversation as a formal class face-to-face practice. The theoretical framework was supported by Martínez (2001), Gallardo (1998), Tuson Valls (1997), Cazden (1991) and Halliday (1982). This research was qualitative, with a phenomenological orientation, complemented with a critical discourse analysis. The methodology is based on Martinez (2009), Taylor and Bodgan (2000) and Foucault (1996), supported by Fairclough (1986). The conclusions pointed to a roundtable conversation with a strong influence of teacher-student power relationships which direct the roundtable conversation towards the perception of the teacher as a pedagogue, a builder of critical thinking of both the teacher and student.

Keywords: roundtable conversation, face-to-face discourse, question-answer pair, power relations, critical thinking.

La conversation : une pratique qui s'appuie sur l'interaction**RESUME**

Cet article est basé sur la conversation comme l'une des manifestations du discours en face à face. Pour ce faire, l'objectif suivant a été envisagé : établir l'importance du couple question-réponse dans les relations de pouvoir qui se développent dans la conversation en tant que pratique formelle en face à face dans la classe. Cette théorie a été soutenue par Martínez (2001), Gallardo (1998), Tuson Valls (1997), Cazden (1991) et Halliday (1982). La méthodologie appliquée était qualitative, l'approche était phénoménologique et, en complément, l'analyse critique du discours. La méthodologie est basée sur Martinez (2009), Taylor et Bodgan (2000) et Foucault (1996), soutenue par Fairclough (1986). Les conclusions qui ont été entrevues sont liées à la paire question-réponse et pointent vers une conversation où il y a la présence de relations de pouvoir enseignant-étudiant qui orientent toute la conversation vers la perspective de percevoir l'enseignant comme un pédagogue, constructeur de la critique réflexive de l'enseignant et de l'étudiant.

Mots clés : conversation, discours en face à face, paire question-réponse, relations de pouvoir, critique réflexive.



A conversa: uma prática baseada na interação**Resumo**

Este artigo foi baseado na conversa como uma das manifestações do discurso face a face. Para isso, foi considerado o seguinte objetivo: estabelecer a importância da dupla pergunta-resposta nas relações de poder que se desenvolvem na conversa como uma prática formal presencial na sala de aula. A teoria foi apoiada por Martínez (2001), Gallardo (1998), Tuson Valls (1997), Cazden (1991) e Halliday (1982). A metodologia aplicada foi qualitativa, a abordagem foi fenomenológica e, como complemento, foi realizada uma análise crítica do discurso. A metodologia é sustentada em Martinez (2009), Taylor e Bodgan (2000) e Foucault (1996), baseado em Fairclough (1986). As conclusões que foram vislumbradas estão relacionadas à dupla pergunta-resposta e apontaram para uma conversa onde há presença de relações de poder professor-aluno orientadas, o tempo todo, para a perspectiva de perceber o professor como um pedagogo, construtor de críticas reflexivas do professor e do aluno.

Palavras-chave: Conversa, Discurso Face a Face, Dupla Pergunta-Resposta, Relações de Poder, Crítica Reflexiva.



Introducción

El artículo que ocupa estas líneas hace referencia al conversatorio como espacio de diálogo e interacción. Sin embargo, el conversatorio concebido de esta manera se contempla como parte de la comunicación, del discurso y del discurso cara a cara. Así como también, del aula de clase. Ahora bien, lo que nos interesa destacar del conversatorio es el par pregunta-respuestas y las relaciones de poder que este genera. Pero, antes de iniciar con el estudio del entramado del par pregunta-respuesta en el conversatorio se quiere destacar que el discurso en cualquiera de sus acepciones, consustanciado con la clase y el conversatorio se han abarcado para efectos del estudio, desde distintas miradas, entre ellas, la de Martínez (2001), quien lo percibe como interacción social, cognición, historia, diálogo y acción. Por su parte, Fernández y Melero (1995), conciben el discurso como identidad y cultura en el ámbito del aula de clase y en el uso de estrategias, como la que nos ocupa en este artículo: el conversatorio.

Gallardo (1998), distingue el discurso como diálogo en acción o simplemente como interacción verbal, Tuson Valls (1997), expresa que el discurso es una práctica social, una forma de acción entre los individuos, pero esa práctica suele contextualizarse y Domínguez (2005) que concibe el discurso como una praxis socio cultural identitaria y todas estas apreciaciones son válidas y necesarias para el discurso escrito, discurso oral, clase, organización de la clase, acto comunicativo, conversación y conversatorio. Sin embargo, estas ideas manejadas por los autores anteriores sobre el discurso y las prácticas mencionadas, un par de líneas arriba, se complementan con algunas investigaciones que resaltan especificidades, tales como las relaciones de poder, el par pregunta respuesta, el docente mediador de recursos, relaciones y discurso... Las investigaciones a considerar son: Un estudio de Camacaro (2003), el cual resultó sustancial para la investigación, porque analizó las relaciones de poder docente-estudiante, generando una serie de conclusiones que planteaban que, al docente al gozar de privilegio institucional y cultural, usaba ese poder y prestigio en el aula para controlar, dejando de lado la importancia que tenía como mediador de procesos de aprendizaje y no como el único capaz de decidir que se hace en dicha praxis. Otro estudio del mismo año 2003 y de fecha 26-7, de Cabrera Cuevas se constituyó en aporte para el investigador, porque abordó otra arista de las relaciones que se tejen entre

docente y estudiante en el aula de clase, a través del discurso cara a cara. Para la investigación concluida, es que la práctica discursiva determinada por Cabrera Cuevas coloca al docente como guía-mediador de saberes, y con una posición comunicativa que puede estimular o no al alumno en el aula. Así mismo, el autor destaca en su investigación que el docente es entendido por sus estudiantes y al ser comprendido por ellos en el desarrollo de la clase, no reflexiona sobre su praxis conversacional. En síntesis, Cabrera Cuevas se enfoca el rol del docente, su estilo comunicativo, el efecto discursivo y la actitud reflexiva que se produce en el desarrollo de la práctica comunicativa.

Un estudio valioso es el de León, (2007). Este fue beneficioso para lo investigado, porque analizo dos elementos importantes, con los cuales el par pregunta-respuesta se desarrollaba y ellos fueron: la interactividad y el diálogo entre docentes y estudiantes en el espacio societal escolar. La conclusión a la que llega León fue que ambos conceptos destacaban, que la pregunta y la respuesta contribuían a darle solidez a la práctica de la interacción verbal cara a cara, como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje del sujeto. Moratella (2007) enriquece el estudio al destacar el diálogo y el valor de las preguntas y respuestas como los elementos que motorizan los cambios profundos en los estudiantes.

Por lo tanto, visto lo anterior en los estudios referidos, el conversatorio y la revisión del par pregunta-respuesta como generadoras de una interacción cara a cara, en la que se establecen relaciones de poder entre docentes y estudiantes a través de una discusión que se desarrolla en un entorno discursivo, es uno de los temas que rodea la práctica escolar en el aula y en el que se establecen diversas maneras de hacer productivo, de calidad y eficaz, el evento comunicativo que se desarrolla en ella. Para la consecución de esta investigación se trabajó con los estudiantes de la asignatura del doctorado en Pedagogía del Discurso de la asignatura Discurso Pedagógico Educativo. De allí que los objetivos que se exhiben a continuación resumen lo que se consideró estudiar en la investigación, objetivo general: establecer la importancia del par pregunta-respuesta, en las relaciones de poder que se desarrollan en el conversatorio, como práctica formal cara a cara, en el aula de clases y los objetivos específicos que fueron: (a) describir cómo actúa el par pregunta-respuesta en las relaciones de poder que genera el conversatorio, como práctica formal cara a cara, en el



aula de clase; (b) analizar el par pregunta-respuesta en las relaciones de poder que se generan en el conversatorio, como práctica formal cara a cara, en el aula de clase; (c) valorar el par pregunta – respuesta en las relaciones de poder, que el conversatorio genera como práctica formal cara a cara, en el aula de clases; y (d) establecer un cuerpo coherente de conclusiones sobre el par pregunta-respuesta en las relaciones de poder, que el conversatorio genera como práctica formal cara a cara, en el aula de clases. En líneas generales, concretar en el conversatorio la acción del par pregunta-respuesta como generador de relaciones de poder, nos permitió visualizar que la dinámica de una clase siempre establece dichas relaciones desde el manejo del discurso, ya que este se plega a los requerimientos y necesidades de quien ocupe en ella, el turno al momento de habla, exponer o presentar sus ideas.

Bases Teóricas

Discurso

El término discurso ha sido definido de diversas maneras. Aquí se analizarán tres de estas definiciones. La primera de ella la ofrecen Calsamiglia y Tuson (2007), cuando se refieren a que “el discurso es un texto escrito, pero también interacción y práctica social verbal y no verbal. Es parte de la vida social del hombre y a su vez un instrumento que la crea” (p.1). Esta definición dada por las autoras establece que el discurso se pone en evidencia desde dos dimensiones: la lingüística y la sociocultural. Atendiendo al punto de vista lingüístico existen diversos enfoques que abordan el discurso por medio de las siguientes disciplinas: análisis de la conversación, la lingüística interaccional y la psicolingüística. Por su parte, el punto de vista sociocultural agrega la antropología lingüística, la etnografía de la comunicación, el interaccionismo simbólico y la etnometodología. Es decir que, para Calsamiglia y Tuson (ob.cit), confluyen desde el campo disciplinar presentado, diversos modos de abordar el discurso.

La segunda definición es la sostenida por Charaudeau y Maingueneau (2005), quienes exponen que el discurso es lingüístico (p.33). Es decir que, forma parte de los valores clásicos del área mencionada: oposiciones, discurso y oración, discurso y lengua, discurso y texto y discurso y enunciado, de allí que, parte de un gran contexto social, comunicativo y lingüístico del cual no puede desvincularse, aun cuando existan diferencias del discurso con

respecto a los elementos referidos. La tercera y última definición es la de Van Dijk (2009), quien sostiene que discurso son saberes estructurados y que los textos que los recogen son realizaciones orales concretas o documentos escritos.

Tanto Calsamiglia y Tuson, como Charaudeau y Maingueneau y Van Dijk, presentan distintas miradas sobre la definición de discurso. Estas visiones concuerdan en que el discurso forma parte de un hecho comunicativo y a su vez lingüístico y complementan esta apreciación con ideas sobre las distintas maneras de abordarlo, sobre su aparición en el contexto social y sobre los saberes que estructura.

Discurso Cara a Cara

El discurso cara a cara tiene una serie de características esenciales a las que alude Domínguez (2005), siguiendo a Chafe (1974) y Halliday (1982). Estas características son la acción de la planificación en los fenómenos derivados de la situación compartida, en la estructuración del complejo lingüístico en cláusulas y en la baja densidad léxica. La primera característica se refiere a las señales que aparecen en el discurso provocadas por el hablante que organiza el texto a medida que lo emite. Es decir que el hablante no posee un tiempo previo de planificación como en la escritura. Por otra parte, Domínguez (ob.cit) acota que entre estas señales se destacan las pausas, alargamientos, autocorrecciones, las repeticiones, las reformulaciones, las presentaciones de información en los enunciados desglosados de tal forma que puedan aparecer una y otra vez. La segunda característica se refiere a los fenómenos derivados de la situación compartida. Esta obedece a la presencia simultánea de los participantes del evento comunicativo, por ello, se consideran los siguientes aspectos inherentes a dicho evento: marcadores, gestos y deícticos, elementos del contexto situacional, elisión de unidades lingüísticas enteras, variaciones de entonación, acentuación con valor enfático y la inserción de textos en otros textos. La tercera característica a la que hace referencia Domínguez (ob.cit) tiene que ver con la estructuración del discurso en cláusulas. La estructuración varía de acuerdo con el contexto y la sintaxis.

Sobre la estructuración de estas cláusulas hay que considerar lo que plantea Halliday (1982), en cuanto a que la lengua no cambia, cambia la gramática. Es decir que, a partir de



ciertos criterios sintáctico-textuales, el autor señalado sostiene que el discurso oral ofrece mayor número de formas verbales, para emitir secuencias de sonidos y procesos. La última característica, también, enunciada por Halliday (ob.cit) es la baja densidad léxica que es un aspecto lingüístico que diferencia oralidad y escritura.

En definitiva, el discurso cara a cara se da en un tiempo y espacio determinado, común a las personas que hablan o interactúan. En otras palabras, los sujetos que practican el discurso cara a cara deben tener prácticas socio-culturales y lingüísticas similares, así como, saberes y conocimientos afines, que desarrollen en un contexto similar al de todos los participantes. Es necesario decir que, Tusón Valls (1997) concibe que en la interacción verbal del discurso cara a cara intervengan todos aquellos dispositivos que potencian las conversaciones espontáneas y formales de los hablantes. Esos dispositivos son estrategias que se usan en la clase y en el aula. Ellos tienen un significado especial en la interacción verbal, porque abordan los actos del habla: el locutivo (lo que se dice), el ilocutivo (lo que se hace al decir) y el perlocutivo (lo que se logra por decir). Tuson Valls (ob.cit).

Sin embargo, luego de expresar lo que es el discurso y el discurso cara a cara la postura que se asume al respecto es la cercana a la Fairclough (1986), quien sostiene que todo discurso es una práctica social, ya que todo significado se construye socialmente. Es decir que, cuando el docente está en aula está construyendo ese significado que se transforma en miradas del mundo, del contexto situado en el que desarrolla su praxis pedagógica. En ese contexto es que el conversatorio evidencia a través del par pregunta-respuesta, las relaciones de poder y, por tanto, para esta investigación es fundamental ver al mismo, como una práctica social donde interviene una red de anclajes lingüísticos que en un marco de interacciones verbales entre el docente y el estudiante se abre a no perder las perspectivas de la discusión siempre enriquecedora desde la reflexión y la crítica.

La Clase y la Interacción Verbal

La clase, como lo manifiesta Cros (2003) es un evento que se organiza en sistema de turnos bajo los cuales intervienen los interlocutores (docentes-estudiantes) del acto comunicacional. Los interlocutores desarrollan la conversación en el espacio aula en bloques: inicial, apertura, central o cuerpo de la interacción y final o cierre. Sin embargo, la



clase se despliega en la interacción verbal más ampliamente, a través de secuencias, intercambios, intervenciones o movimientos y actos. Todos estos aspectos configuran la clase y su interacción verbal.

La conversación en el aula es formal, pero también existen las conversaciones informales o espontáneas, estas últimas se caracterizan por su dialogicidad, porque habla una persona a la vez, porque el orden de los turnos de la palabra no es fijo y porque es variable el número de hablantes. La indeterminación en cuanto a la precisión de los elementos que intervienen es la característica más frecuente de la conversación espontánea. Es una interacción flexible, en la que se dan cambios de tema, de tono, de número de participantes, etc. Tanto las interacciones formales como las informales emplean diversas estrategias para llevar a cabo la praxis dentro aula. Entre ellas se encuentran: la discusión, el debate, la entrevista, el foro, la discusión socializada y el conversatorio.

El Conversatorio

Según Obando, L (2000), el conversatorio se concibió como un tipo de estrategia comunicativa que se da entre sujetos que propician el discurso cara a cara, se emplea para fines concretos y se desarrolla en un espacio societal escolar, el aula de clases. El conversatorio También el conversatorio puede proyectarse como parte de un evento comunicativo generador de un discurso cara a cara y que se da en el aula, esta estrategia refiere una serie de aspectos que lo definen y, como lo dice Cros (2003), desarrolla una interacción entre docentes y estudiantes. Ese interaccionar conlleva un diálogo que está signado por transacciones y negociaciones que enriquecen la práctica del mismo. El conversatorio sigue la estructuración del sistema de turnos. Privilegia a los codificadores, los mensajes, los decodificadores, los canales, los contextos y la retroalimentación. Así mismo, se efectúa de manera espontánea o formal. Si el conversatorio es espontáneo tiende a flexibilizar su dinámica y si, por el contrario, es formal se atiene a normas, reglas y suele organizarse de manera más rigurosa. De allí que, estas últimas caracterizaciones del conversatorio como evento que promueve el discurso cara a cara, lo potencian como uno de las tantas prácticas conversacionales formales que rodean la actividad de aula, desde el diálogo y la experiencia del docente mediador y del estudiante.



En otro orden de ideas, el conversatorio es praxis oral que establece la presentación de un tema de manera crítica-reflexiva, en un tiempo prudencial acordado y generando discusión socializada (Penzias: 1992) en el ámbito del aula. El conversatorio cobra importancia, por la manera como la pregunta apertura, dirige y desarrolla el tema a trabajar durante la aplicación de la estrategia. Esta conduce, en la gran mayoría de los casos, a los estudiantes a efectuar su interacción verbal, con respuestas tímidas y escasas y a veces espontáneas, críticas y reflexivas. Este aspecto interesó a la investigadora, porque se percibió la existencia de relaciones de poder docente-estudiante en esta praxis conversacional.

Es de hacer notar que, el conversatorio, como práctica formal y social, es un tema que capta la atención de quien investigó en el contexto de los eventos comunicativos y del discurso cara a cara en el aula de clase, ya que lo ha desarrollado durante cinco semestres con los estudiantes de diversas asignaturas, entre ellas: Lengua Española, Literatura Infantil y Juvenil, Literatura Española I, Seminario de Poesía, etc., y siempre se obtuvieron beneficios que marcaron en los estudiantes cambios en su discurso oral y en su discurso escritural. Ambos discursos incorporaron la reflexión y la crítica. Así como otros aspectos relacionados con la asertividad, el respeto hacia el hablante, la organización del discurso a usar los turnos de habla..., en atención a la aplicación de la estrategia. Puede decirse en líneas generales que los estudiantes se apropian de los temas y conocimientos que se abordan en el conversatorio y de ellos hablan desde la formalidad propiciando interacciones verbales donde se cuida tanto la forma como el fondo de lo que se dice. La relevancia de estudiar el conversatorio como estrategia de interacción verbal en el aula de clase está centrada en el hecho de que pocas veces es atendida, según Pérez. P, J (ob. cit) y Sambrano, J y Steiner, A (2003). Se le da mayor peso a la actividad escritural. Es por ello que, al trabajar con esta estrategia del conversatorio, como parte de las prácticas formales del evento comunicativo, que configura el discurso cara a cara se le ofrecería en todo caso, al estudiante, una herramienta oral, que le permite compartir sus saberes con otros y socializarlos.

En fin, como se comentó, interesó trabajar en el conversatorio con el par pregunta-respuesta que es parte de la praxis dialógica (Moratella: 1993), que en el aula de clases



establece relaciones éticas y humanas desde las competencias sistémicas y valorativas. Es necesario señalar que el conversatorio estimula la interactividad en el aula, porque emplea elementos significativos a través de su organización. Esta actividad le da al estudiante seguridad, lo motiva, le permite ser asertivo y reflexivo (León: 1998).

Todas estas teorías fueron necesarias, para esta investigación y para que el investigador se familiarizara con el conversatorio, el cual está inmerso en un amplio proceso comunicativo y desde esa plataforma se develaron los saberes y constructos que requiere para su consolidación en el contexto aula y educativo. Algunos de ellos se mencionan a continuación: la discursividad como práctica social e identitaria, la discursividad de la oralidad como interaccionar de sujetos, la clase como el contexto donde se desarrolla este gran evento comunicativo y el conversatorio como estrategia bajo la cual se llevan a cabo los diversos temas en la clase (atendiendo a regularidades, como turnos y pausas).

Vale la pena destacar que, desde esa perspectiva, el conversatorio se centró en el uso del par pregunta-respuesta que dentro la dinámica oral aportó relaciones de poder que se llevaron a cabo entre los sujetos de investigación, en el mayor clima de respeto hacia las intervenciones y turnos en clase y apuntando siempre, a la reflexión y a la crítica.

Metodología

El tipo de investigación fue la cualitativa, que como lo señala Martínez (2009), busca comprender e identificar la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones. Taylor y Bodgan (2000) complementan lo dicho por Martínez (ob.cit), cuando argumentan que el método cualitativo exige por parte del investigador, que este asuma una postura crítica frente a los resultados generados. En el estudio realizado se determinó la realidad en torno al conversatorio, el comportamiento de los sujetos que lo llevaban a cabo, como se manifestó el conversatorio, sobre qué tema giró, cómo se presentó el par pregunta-respuesta, si se establecieron relaciones de poder o se crearon otras situaciones, como, por ejemplo, si se estimularon la reflexión y la crítica en un clima de interacción respetuosa y libre. Esto condujo al investigador a tejer sus reflexiones en torno a lo observado y



evidenciado en el conversatorio que sirvió como soporte de esta investigación, al determinar la existencia de relaciones de poder en la discusión.

Enfoque

El enfoque privilegiado en esta investigación fue el fenomenológico, que según Martínez (2009), comprende el estudio de realidades cuya naturaleza y estructura depende de las personas y sujetos que la viven y experimentan, también comprende realidades vivenciadas de otras personas e individuos. En líneas generales se fundamenta en el estudio de las experiencias de vida, respecto a un suceso, desde la perspectiva del sujeto o individuos que la perciben. Este enfoque le permitió al investigador acercarse a la experiencia y vivenciar de otros, con profundidad y sobre todo como copartícipe de ese proceso desde su rol de guía, mediador, orientador y facilitador. Los protocolos de investigación del enfoque fenomenológico empleados fueron: clarificación de presupuestos teóricos, descripción del fenómeno y sus componentes, selección de las técnicas y procedimientos apropiados para recabar la información, procesamiento de la información a través de unidades organizativas, triangulaciones y categorizaciones que dieron paso a los resultados y a las conclusiones. Ahora bien, como complemento se empleó la hermenéutica discursiva de Foucault (1996), complementado por el análisis discursivo de Fairclough (1986), donde el primero determina los núcleos lingüísticos sustanciales de conversatorio: discurso, par pregunta-respuesta y reflexión y crítica, a fin de hacer los hallazgos del anclaje discursivo del conversatorio observado, para así poder establecer lo evidenciado en cuanto a relaciones de poder en las conclusiones y el segundo permite que se corrobore que el conversatorio es una praxis social que construye significados desde ese par pregunta-respuesta en la dinámica de aula.

Participantes y Técnicas e Instrumentos de Recolección de la Información

Para efectos de esta investigación se seleccionó un grupo de participantes de un curso denominado Pedagogía del discurso, dentro del doctorado con el mismo nombre. Este curso estaba integrado por cinco participantes o informantes claves. Se trabajó una sesión de clase de tres horas, en la que sus informantes claves fueron dos, porque los tres restantes no



asistieron. Esta sesión fue grabada y luego transcrita para efectos de procesamiento de la información recabada. Hay que acotar que la clase se desarrolló a través de un conversatorio que generó una discusión socializada o praxis societal desde la intervención oral de los participantes. La clase estaba a cargo de uno de los asistentes-estudiantes del curso. Se utilizó como técnica la observación participante, que consiste en que el investigador participa en la clase en calidad de observador que vivencia el desarrollo de la misma y recoge y organiza todos aquellos insumos que son necesarios para llegar a los hallazgos y conclusiones de la investigación. (Taylor y Bodgan: 2000) y el instrumento utilizado para recoger la experiencia de clase fue la grabadora de voz; asimismo, se realizó la transcripción de la clase grabada en un escrito que pudiese ser objeto de análisis.

Análisis del texto transcrito por fragmentos

Antes de entrar en materia de estudio se presentará el cuadro de la nomenclatura a seguir para efectos del análisis de los fragmentos del texto transcrito de la clase. (Ver transcripción completa en anexos).

1.- Nomenclatura de análisis, siguiendo a Tusón Valls (1997)

Nomenclatura de análisis	Clasificación del sujeto en los fragmentos del texto transcrito	Sujeto al que corresponde la clasificación en el fragmento	Fragmentos objeto de análisis
XX (Identificación para sujeto de estudio, en general)	A	XXA: (docente).	Fragmento 1:
	B	XXB: estudiante.	Introducción.
	C	XXC: estudiante.	Fragmento 2:
			Desarrollo.
			Fragmento 3: Cierre.

I.- Fragmento 01, del conversatorio

Introducción de la clase:

- XXA: Hoy vamos a trabajar con las lecturas que venimos desarrollando. Te toca a ti, Rafael...



- XXB: Claro, este libro que expongo hoy de Basán, sobre El pedagogo como intelectual, es interesante...
- XXC: Precisamente es interesante por la propuesta que trae. Nosotros tenemos que trabajar con actitud crítica.
- XXA: Claro, porque habla de la enseñanza de la literatura y de la promoción de la lectura..., nos lleva a ver de qué mucho de lo que se hace o ha hecho desde la investigación en educación universitaria, al respecto, ha salido de allí: tesis doctorales, maestrías, ascensos, etc.
- XXC: Por eso, es necesario pasearse por esos entornos.
- XXA: Sí, porque ya te dije, que si no tienes claro el sentido de la investigación, creas un falso estudio del arte. Saber que se ha hecho en relación a un tópico o tema, ir a las fuentes, revistas, artículos, libros..., te da una visión amplia del estado del arte.
- XXB: Completamente.
- XXA: Sí, a mí me interesa que ustedes contrasten visiones de autores de distintas procedencias y después que me digan, yo lo veo así y que luego privilegies el enfoque que vas a trabajar.
- XXC: Es interesante lo que dices, yo leí algo de eso en un artículo de Rama, Carlos y allí tocaba ese punto.
- XXB: Hoy, como ya se dijo me toca a mi presentar. Mi presentación es corta.
- XXA: La clase es toda tuya hoy, porque Nereida no viene. Eso sí, antes que empiece Rafael, vamos a hacer algunas cositas... Me dieron las notas de ustedes.
- XXC: ¡Qué bueno!
- XXA: Leo, Rafael, retiró el semestre, Ana: diez... ¿Ustedes son cinco?
- XXC: Sí.
- XXA: ¿Alaura?, ¿Alejandra?, Yelitza? y ¿Nereida?
- XXC: Alaura, Alejandra Yelitza y Nereida. ¿Cuánto sacó Alejandra Yelitza?
- XXA: Nueve.
- XXB: Así son las cosas...
- XXC: Lo presencial no determina lo académico. Si alguien dice que yo dije eso, digo que es mentira.
- XXB: ¿Qué dijiste?
- XXA: Eso que dijiste es verdad.
- XXC: La gente cree que lo presencial determina lo académico.

Análisis general del fragmento 01: Introducción de la clase

Al analizar el fragmento número 01 que es el inicio de la clase se observa que el primer turno del conversatorio es iniciado por el docente, representado por el sujeto XXA, quien manifiesta el objetivo de la clase (continuidad de las lecturas realizadas en clase) y enuncia a quien le está destinado desarrollar el tópico previsto, al sujeto-estudiante XXB.



Luego, toma el turno el sujeto referido, que recuerda tanto al autor como lectura que desarrollará (Basán y El pedagogo como intelectual). Interesante es la pausa que deja el sujeto-estudiante XXB, ya que con ella el hablante se desconecta del contexto donde se encuentra. Posteriormente, se genera una conversación entre los sujetos docente y estudiantes XXA y XXC donde para el primero es necesario que sus estudiantes contrasten opiniones de diversos autores y para el segundo, es necesario reafirmarlo con su lectura sobre la criticidad, que expresan las páginas del libro del escritor a presentar (Basán) y un autor que como Rama aporta a esta criticidad a discutir en la clase y complementa la entrada a este conversatorio. Ambos se alternan los turnos de palabra para hablar sobre las bondades del texto del autor a trabajar en la clase. También sobre otros aspectos relacionados con la praxis pedagógica. Luego, de esta plática, el sujeto XXA, que es el docente, orienta la conversación con el sujeto-estudiante XXC hacia un aspecto que podría entenderse como un paréntesis en la clase. Este paréntesis del fragmento, se desarrolla en torno a las calificaciones de los asistentes del grupo y sobre las implicaciones de asistir o no a las actividades de aula. Esta última parte de la introducción se desarrolla a través de preguntas directas y sencillas, que parecieran generar respuestas de la misma clase.

Sin embargo, se evidencia una doble intencionalidad o solapamiento que podría ser de cuestionamiento hacia los participantes que no asisten y aprueban, cuando vuelve a intervenir el participante XXB. En el análisis se determinará si las preguntas son totalmente directas como parece o no. A continuación, ver diálogo seleccionado del fragmento introductorio de la clase y en el cuadro las preguntas y respuestas analizadas del mismo.

Diálogo seleccionado del fragmento 01, del conversatorio:

- XXA: La clase es toda tuya hoy, porque Nereida no viene. Eso sí, antes que empiece Rafael, vamos a hacer algunas cositas... Me dieron las notas de ustedes.
- XXC: ¡Qué bueno!
- XXA: Leo, Rafael, retiró el semestre, Ana: diez... ¿Ustedes son cinco?
- XXC: Sí.
- XXA: ¿Alaura?, ¿Alejandra Yelitza? y ¿Nereida?
- XXC: Alaura, Alejandra Yelitza y Nereida. ¿Cuánto sacó Alejandra Yelitza?
- XXA: Nueve.
- XXB: Así son las cosas...



- XXC: Lo presencial no determina lo académico. Si alguien dice que yo dije eso, digo que es mentira.
- XXB: ¿Qué dijiste?
- XXA: Eso que dijiste es verdad.
- XXC: La gente cree que lo presencial determina lo académico.

Cuadro de preguntas directas de los sujetos participantes en el diálogo

Preguntas de XXA, SUJETO - DOCENTE	Pregunta de XXB, SUJETO – ESTUDIANTE	Pregunta de XXC, SUJETO – ESTUDIANTE
P.1.- ¿Ustedes son cinco?		
P.2.- ¿Alaura, Alejandra Yelitza y Nereida?	P.4.- ¿Qué dijiste?	P.3.- ¿Cuánto saco Alejandra Yelitza?

Cuadro de respuestas directas de los sujetos participantes

Respuestas recibidas por XXA, SUJETO-DOCENTE, a las preguntas p1 y p2 del cuadro anterior:	Respuesta que recibe XXB, SUJETO- ESTUDIANTE de XXC, también estudiante, a la pregunta p.4:	Respuesta que recibe el sujeto XXC, SUJETO-ESTUDIANTE, del sujeto XXA, docente, a la pregunta p.3:
R1.- A la pregunta de (XXA), ¿Ustedes son cinco?, la respuesta de (XXC): fue (Sí).	R.1.- A la pregunta ¿Qué dijiste? de (XXB), la respuesta de (XXC) fue: lo presencial no determina lo académico. Si alguien dice que yo dije eso, digo que es mentira.	R.1.- A la pregunta ¿Cuánto sacó Alejandra Yelitza? de (XXC), la respuesta de (XXA) fue: Nueve.
R2.- A la pregunta de (XXA), ¿Alaura, Alejandra Yelitza y Nereida?, la respuesta de (XXC) fue: Alaura, Alejandra Yelitza y Nereida... ¿Cuánto sacó Alejandra Yelitza?		

Preguntas y respuestas directas

Cuando se observa el patrón de preguntas y respuestas en los cuadros superiores que dan cuenta del análisis realizado, se observa que existe un discurso entre el sujeto-docente XXA y el sujeto- estudiante XXC, que está en sintonía con el tema que se refiere a la evaluación de los participantes del curso. Por tanto, en la primera parte del conversatorio las preguntas y respuestas son puntuales (directas) y solo hacen alusión a aspectos

relacionados con la evaluación. Es decir, son claras, directas y sencillas. Pero, en la segunda parte, cuando interviene el sujeto-estudiante XXB, el discurso cambia, a partir del momento en que XXA da la nota de un participante no asistente. En ese instante sucede una pausa y el sujeto XXB, hace una acotación, con una especie de entonación, que el investigador participante, infiere es dubitativa (Así son las cosas...), esa entonación está demarcada por tres puntos suspensivos en el escrito y el efecto de duda que produce, estimula una respuesta, también reflejada en el texto escrito, defensiva o aclaratoria, podría ser el caso, de acuerdo a lo vivenciado por el investigador, por parte del sujeto XXC, quien defiende con su respuesta, la no asistencia de los participantes, ya que se siente que se alude, a los sujetos que no asistieron. En líneas generales, pareciera que la intencionalidad del sujeto-estudiante XXB era la de propiciar el cuestionamiento sobre la praxis de evaluación y no la de establecer como dice Martínez (2001), la eficacia a través de la claridad en la aprehensión del conocimiento. En otras palabras, el fin, quizás, era el de entrar en una diatriba sobre la evaluación y sus pormenores y esos pormenores provienen de acuerdo a Foucault (1996) de nuestras percepciones sobre la praxis social educativa. Finalmente, el sujeto-docente XXA para convocar nuevamente a los sujetos a la clase y para que no se dispersen, cierra la introducción corroborando con una afirmación que al buen estudiante no es necesario tenerlo en clase todo el tiempo.

Es necesario recordar que en toda praxis comunicativa social como la establecida en el conversatorio y las descritas por Fairclough (1986), las necesidades y acciones de quienes participan en él son distintas, por tal razón las preguntas derivan en respuestas que se interconectan y entrecruzan entre sí, cobrando significados múltiples significados interpretables desde diversas dimensiones en el contexto social. Ese tipo de desarrollo en el conversatorio lo enriquece, produciendo una dinámica en la que los saberes compartidos son socializados. También, en el conversatorio se demuestra la pericia del docente no solo al manejar los contenidos, sino al retomarlos en distintos momentos de la praxis discursiva llevada a cabo en el aula. De esta manera se precisa que cada participante de acuerdo a su comprensión de los hechos, relacionados con la asistencia y evaluación de los sujetos, quiere sentar un precedente en tanto, que a nivel doctoral se tiene o no, la libertad de asistir al aula de acuerdo a criterios propios y al nivel de escolarización, pero en este preciso



instante en que la clase pretende irse por otros derroteros, aparece la intervención oportuna y eficaz del docente para retomar la recién iniciada discusión sobre la lectura a trabajar. Las relaciones de poder se manejan en este dialogo del conversatorio- en dos niveles o criterios tener o no la razón de acuerdo a los conocimientos y la defensa argumentativa que se haga de los mismos. Ejemplo: El valor de la evaluación para XXB y XXC y el encausar o direccionar la clase hacia el tema en cuestión: El docente como pedagogo, por parte de XXA.

II.- Fragmento 02, del conversatorio

Desarrollo de la clase:

- (...) Elisión de una parte del fragmento del conversatorio
- XXA: Yo mantengo una lucha aquí, porque a la hora de ustedes presentar una investigación a ustedes se les exige que sea de una determinada forma, que tenga índices, márgenes, resúmenes..., y eso está reñido con la investigación cualitativa. Usted enseña a su perrito a cazar y a buscar el hueso y el perrito como un buen sabueso pasa por delante del avestruz y así tenga hambre no se para, ve a la vaca, a la rata almizclera y así tengan carne no se las come, hasta llegar al hueso que no tiene carne; así enseñamos a nuestros alumnos.
- XXC: Eso es diferente, yo he leído que en una comunidad de antropólogos estos se reúnen a socializar sus conocimientos, estudiar, e investigar y así enseñan a sus pares.
- XXA: Sí, eso es lo que tú dices, pero por ahora acá es distinto. Tenemos un Manual... Nosotros somos muy difíciles de cambiar y aceptar las transformaciones, ¿qué tenemos que hacer?, cambiar un poquito, un poquito más.
- XXB: A propósito de esto, es bien interesante lo que dice Basán entorno a como el pedagogo desde la sociedad y como intelectual trabaja con ideas, propone ideas, presenta ideas, porque su quehacer parte de las mismas ideas. El propone que el pedagogo debe ser más que un dador de clases, un mediador y transformador de sus estudiantes. El pedagogo, me pregunto yo, ¿para qué debe producir ideas?, para construir, transformar, construir un espacio educativo real... El pedagogo, inclusive debe distinguirse hasta de los hipócritas... Además el pedagogo para ser un intelectual, para transformar dentro de la comunidad necesita de un espacio en las universidades, necesita de tiempo, recursos y como todos sabemos nuestros docentes y pedagogos tienen que vivir de un lado a otro, de una especialidad a otra, de un área a otra y fuera de la universidad tienen que trabajar en otros sitios para sobrevivir, así obviamente, no se puede ser un intelectual, investigador. Para que el docente lo sea en la universidad tiene que requerir de tiempo, de espacio, de condiciones... El profesor ya no da clases, sino que corrige... El profesor como

intelectual debe producir e investigar porque si no lo hace su aporte se está perdiendo en la universidad.

- XXA: Ojo, vamos a discutir esas ideas ¿por qué ese modelo se enfrenta a una visión tecnocrática de la educación o no?, vamos a discutir ¿por qué ese modelo educativo que propone un pedagogo como intelectual no está ocurriendo en la sociedad venezolana?
- XXB: Sí...
- XXA: Porque hay que tomar en cuenta que el día de mañana Dulce, Rafael, Anabel..., chica, se me olvida tu nombre completo: ¿Anabelmar?
- XXC: Sí, Anabelmar.
- XXA: ...se gradúan en el doctorado su posición no hay que verla como privilegiada porque les tocará trabajar en pregrado, postgrado, y tendrán que instrumentar nuevos modelos que transformen la realidad educativa actual. Fijense, el compromiso no es poco. ¿Qué pasa entonces con los doctores de titulación?, que ni siquiera trabajan con cuidado para transformar.
- XXC: Esos no son investigadores. No son investigadores. Son doctores sólo para ponerse el traje aquel, pero en la práctica no producen ideas, teorías, artículos. Yo me pregunto como estudiante de doctorado, ¿dónde están las teorías de todos esos doctores que nosotros tenemos? Yo me pregunto ¿dónde están?, ¿dónde están?
- XXA C: Ajá, tenemos entonces que entender lo que es teoría, si vamos a entender por teoría lo que generó Chomsky, tendríamos que ver el producto de sus investigaciones. ¿Qué entendemos por teoría?
- XXC: Con eso me refiero al producto de una investigación, porque cuando tú haces una investigación a nivel doctoral tienes que hacerte de varias posturas, de diversas teorías, de muchas investigaciones, de muchos autores..., que como pedagogo te llevan a reflexionar y teorizar. Pongo un ejemplo, en la especialidad de Matemática se hacen muchas investigaciones y esas investigaciones deberían reflejarse y conocerse en la especialidad.
- XXB: Ya que tocaste al pedagogo. Cuento una anécdota. Yo estaba en cierta ocasión, tomando un curso de paisajismo en la escuela de arquitectura de la U.C.V, con una profesora y en su clase yo participe, como veía que más nadie lo hacía yo volví a participar y la profesora me dijo: "mis clases no son así", yo expongo y al final, los demás participan. Yo le dije que eso no era una actitud pedagógica y no volví más.
- XXC: El libro de Basán ¿toca solo lo pedagógico y al pedagogo como intelectual?
- XXB: No, aporta características, sin embargo, no hay una línea específica, toca aspectos de cognición, discurso pedagógico y otros.
- XXA: Muchas de las cosas que él propone la plasma de manera contextual, referidas a Chile.

Análisis general del fragmento 02

El fragmento aborda lo medular del conversatorio, el análisis de la lectura del crítico Basán, sobre el pedagogo como intelectual. La discusión en el conversatorio es asumida por el sujeto-estudiante XXB, quien inicia hablando sobre la transformación de la enseñanza y específicamente de la enseñanza de la literatura. Luego, hay un cambio de turno y el sujeto-docente XXA apoya lo sostenido por el sujeto XXB. Igual sucede con el sujeto –estudiante XXC, cuando ocupa su turno, apoya lo dicho tanto lo referido por el sujeto –docente XXA, como por el sujeto-estudiante XXB. Ahora bien, el conversatorio se presenta interesante cuando surgen las interrogantes sobre los procesos transformadores, sobre la enseñanza de las áreas disciplinares, en concreto sobre las relacionadas con la lingüística y la literatura, sobre el docente como pedagogo, sobre su rol de investigador, etc. Las respuestas relacionadas con las interrogantes son complejas, porque promueven la discusión y los procesos reflexivos en los sujetos-estudiantes, debido a que, durante el desarrollo del conversatorio, ellos reflexionan sobre los procesos transformadores de enseñanza y a su vez se interrogan, obteniendo otras respuestas que enriquecen la reflexión o simplemente quedan abiertas a la interpretación de otros participantes o de quienes lean la entrevista. Así mismo, las relaciones de poder que se evidencian son para internalizar, fijar, o establecer criterios propios y posturas. En algunos momentos para afianzar lo expuesto por el autor estudiado o para marcar lo pedagógico que no debe perderse de la lectura a lo largo de la clase. A continuación, se observará del fragmento dos, como se presentan las preguntas y respuestas complejas (Solo se toman dos muestras del corpus por la complejidad de las mismas).

Cuadro de preguntas y respuestas complejas

Pregunta	Respuesta	Pregunta	Respuesta
	<i>1.- XXB (SUJETO-ESTUDIANTE): A propósito de esto, es bien interesante lo que dice Basán entorno a como el pedagogo desde la sociedad y como intelectual trabaja con ideas, propone ideas, presenta ideas, porque su quehacer parte de las mismas ideas. El propone que el pedagogo debe ser más que un dador de clases, un mediador y transformador de</i>		

**1.- XXA (SUJETO-
DOCENTE): ¿qué
tenemos que hacer?**

sus estudiantes. El pedagogo, me pregunto yo, ¿para qué debe producir ideas?, para construir, transformar, construir un espacio educativo real... El pedagogo, inclusive debe distinguirse hasta de los hipócritas... Además el pedagogo para ser un intelectual, para transformar dentro de la comunidad necesita de un espacio en las universidades, necesita de tiempo, recursos y como todos sabemos nuestros docentes y pedagogos tienen que vivir de un lado a otro, de una especialidad a otra, de un área a otra y fuera de la universidad tienen que trabajar en otros sitios para sobrevivir, así obviamente, no se puede ser un intelectual, investigador. Para que el docente lo sea en la universidad tiene que requerir de tiempo, de espacio, de condiciones... El profesor ya no da clases, sino que corrige... El profesor como intelectual debe producir e investigar porque si no lo hace su aporte se está perdiendo en la universidad.

**1.- XXA (SUJETO-
DOCENTE): ¿Qué
pasa entonces con los
doctores de
titulación?**

*1.- XXC (SUJETO-
ESTUDIANTE): Esos no son
investigadores. No son
investigadores. Son doctores
sólo para ponerse el traje
aquél, pero en la práctica no
producen ideas, teorías,
artículos. Yo me pregunto
como estudiante de doctorado,
¿dónde están las teorías de
todos esos doctores que
nosotros tenemos? Yo me
pregunto ¿dónde están?,
¿dónde están?*

Las preguntas y respuestas complejas

Las preguntas empleadas en el turno del sujeto XXA, docente, tanto para el sujeto XXB como para el sujeto XXC, estudiantes ambos, ofrecen respuestas reflexivas y críticas por parte de los sujetos-estudiantes y a su vez las reflexiones realizadas por ellos sobre el pedagogo como docente y como intelectual los conducen a realizarse nuevas preguntas e inclusive a cuestionarse. En el caso de XXB, la pregunta que se hace el mismo, sobre la reflexión del docente como intelectual profundiza la visión del pedagogo insertándolo, casi en un proyecto de educación y estado. Por el contrario, la reflexión de XXC, sobre el pedagogo en el rol de investigador, genera preguntas que permanecen abiertas, a la respuesta que puedan ofrecer otros participantes del conversatorio. Desde la perspectiva de Cros (2003), Tuson Valls (1997) y Fairclough (1986) este tipo de preguntas complejas crean un diálogo de posturas entre los docentes y los estudiantes. Esas posturas desde la discusión del conversatorio y desde la praxis discursiva social valoran los temas trabajados en la interacción comunicativa. Se puede decir que el conversatorio profundiza la construcción de un conocimiento que potencia la opinión, la crítica y la reflexión personal y colectiva de sujeto de aprendizaje. El ejemplo de lo sostenido en las ideas anteriores estado a través de las respuestas de los participantes del conversatorio, cuando XXB asume que el docente - investigador genera ideas, que a pesar de los múltiples contratiempos que tenga, construirán y transformarán el espacio educativo y cuando el participante XXC



asume que el docente - investigador como pedagogo es el que postula teorías educativas, las contrasta y las lleva a la práctica y no es, el que solo se pone el traje de Doctor. Las relaciones de poder están dadas en cuanto a que el docente fija, canaliza y orienta el conversatorio a la visión de lo pedagógico en el autor estudiado, pero permite y que los participantes del conversatorio presenten sus reflexiones. Siempre el docente actuara mediando para establecer el norte y la esencia de la clase en torno al docente como investigador y pedagogo. Los estudiantes por su parte presentan sus aportes y críticas.

III.- Fragmento 03, del conversatorio

Cierre de la clase:

- XXB: Lo fundamental es que arranca del quehacer pedagógico y toca lo pedagógico dentro de la pedagogía como ciencia. Asume el rol del pedagogo diciendo que este posee un cúmulo de saberes y como tal debe hacerse de herramientas que le permitan llevar estos saberes al grupo de sus estudiantes, él va perfilando lo que es el pedagogo...hasta llegar a la pedagogía crítica, inclusive...Verdad...El habla de pedagogo tradicional y del actual. El habla del paradigma y de cómo el pedagogo cambia esos paradigmas y también de cómo maneja ciertas herramientas pedagógicas que le permiten transformar a la educación y a los estudiantes...Muchos docentes no se sienten identificados con la pedagogía... porque no saben lo que significa.
- XXA: Los docentes conocen y enseñan la disciplina, no la pedagogía, creo que estamos enseñando la disciplina y no la pedagogía y tenemos que enseñar pedagogía.
- XXC: Nos hemos olvidado de la pedagogía como tal. Veo con mucha preocupación que, en las clases de fonética, de lingüística, de semántica, en la universidad, lo que se enseña es la disciplina y en la educación secundaria la enseñanza decae. Se debe profundizar en la pedagogía del conocimiento para que esto no ocurra.
- XXB: Se debe profundizar en el saber de la disciplina y el saber pedagógico. El docente debe atender a cómo este saber disciplinar lo debe transferir pedagógicamente a sus estudiantes, como lo dice Díaz Quero, el saber disciplinar transformarlo en saber pedagógico.
- XXA: Pero, ¿cómo reflexionar desde la disciplina? Nuestra universidad tiene que formar pedagogos, pero la universidad sigue siendo el guardián del conocimiento, de la manera de enseñar. Entonces el pedagogo tiene que saber un poquito más, porque no deja de ser un especialista. El problema está en que sepa de lingüística aplicada y además de cómo puede enseñarla a sus estudiantes. La disciplina sigue un proceso evolutivo: la gramática, la semántica, la lengua, la crítica literaria..., lo que tiene que saber el docente es que su proceso de interacción con el estudiante es

lo que determina la praxis pedagógica. A un docente disciplinar no le interesa si forma para la libertad o para la opresión, si forma para el orden o desorden, si forma para el bien o para el mal, si forma para la paz o la guerra, para la teoría o la praxis.

- XXB: Otro asunto interesante, es que de acuerdo al estado docente, el pedagogo, debe tener según Basán, una cierta autonomía, sin embargo el estado se transforma en un controlador, y el pedagogo que no actúa, que no hace y que no actúa ni se pronuncia, pues es un docente que se queda sin ejercer su rol activo como pedagogo. El estado actual, dice muchas veces trabajar con la pedagogía crítica para transformar a los estudiantes y la educación, pero al final no saben con qué se come eso. La pedagogía crítica necesita del diálogo y del encuentro con el estudiante.
- XXC: A los maestros graduados de la Universidad Bolivariana les enseñan con la pedagogía crítica y lo que están es todos confundidos porque no conocen de pedagogía crítica. Lo que yo he visto en los programas es que la pedagogía crítica se mezcla con las ideas de Chávez, Simón Bolívar y otros... y eso crea una confusión muy grande en los maestros.
- XXA: Bueno, hablar de pedagogía crítica, ustedes lo saben, es muy difícil, porque se cruza con la ideología y con la política y tiene que ver con la ideología de las cúpulas de poder que no dejan de tener implicaciones políticas. Hablar pues, de pedagogía crítica, es hablar de ideología política. La pedagogía crítica habla de diferencias, de nuevos conocimientos y de choque de ideas. Con esta reforma curricular, espero que nuestras reflexiones nos lleven a no aceptar lo que se nos imponga desde arriba, a rechazar trabajar desde los contenidos y trabajar, sí, desde los espacios de construcción de nuestro propio conocimiento. Incluso, que a nivel de postgrado se incluya pedagogía crítica del discurso, como ya lo tiene el de lingüística, el doctorado de educación y no sé literatura...
- XXB: El de acá está en creación, la línea, en Latinoamérica lo tiene Colombia y Barcelona; Larrosa y Colomer, ya hablan de una pedagogía de la literatura... El pedagogo, volviendo al tema, debe tener influencia social y por ende un proyecto de país.
- XXC: ¿Es un agente de cambio?
- XXB: Sí, un agente de cambio, debe tener un proyecto de país, porque la educación no puede ir desvinculada de lo que es un país. Cuando el pedagogo habla de programas, eso tiene que reflejar un proyecto de país. En Educación, cuando a un pedagogo se le pregunta ¿qué proyecto de país piensa usted?, debe tenerlo.
- XXA: Nosotros hemos tenido ministros como Roosen, con visión empresarial, Adam Chávez, ¿qué sabe Adán Chávez de Educación?, Héctor Navarro, ingeniero, el mismo Aristóbulo, con todo y todo haberse graduado de profesor y ¿qué conocen y saben de educación? Los pedagogos deben tener un proyecto de país desde su visión de la educación. Los chilenos que fundaron el Pedagógico tenían un proyecto de país y eran críticos duros de lo que sucedía en él. Nosotros como UPEL, tenemos que tener un proyecto de país.

Análisis General del Fragmento 03

El fragmento 03 de cierre es altamente reflexivo, ya que termina con una discusión bien interesante sobre lo que implica la pedagogía, lo pedagógico y el saber pedagógico y como estos aspectos inciden en el docente de hoy día. La discusión la lidera el sujeto-estudiante XXB, quien comenta lo que dice el crítico Basán en su texto sobre el pedagogo como intelectual y la pedagogía, pero lo hace de manera crítica y reflexiva al expresar que el crítico toca la pedagogía crítica, al presentar los tipos de pedagogos de los que habla Basán: el tradicional y el actual. También al referirse a los paradigmas pedagógicos de los que habla el autor estudiado en la clase y al hacer su reflexión en torno a que el docente hoy día no se identifica con la pedagogía porque no sabe lo que significa. Más adelante, intervienen el sujeto-estudiante XXC y el sujeto-docente XXA, el primero para acotar que el docente se ha olvidado de la pedagogía y lo que hace es limitarse a enseñar la disciplina y el segundo para acotar que el docente debe prepararse más como pedagogo, que debe saber su disciplina y cómo la usa para formar al individuo para la libertad, para la paz, para el bien, o por el contrario para la prisión, para la guerra o para el mal. En líneas generales, el sujeto-docente apunta a que el educador, como investigador y pedagogo debe y necesita tener un proyecto de país. Lo anterior es para lograr en el participante el interés por el ser docente como parte del campo investigativo en lo pedagógico. Lo sustancial de toda esta discusión es que se presentan en esta última parte unas preguntas que propician respuestas reflexivas, ya que activan el pensamiento crítico y el compromiso de los sujetos. Probablemente incide el tema, el texto, el autor e inclusive los intereses de los participantes. A continuación, el cuadro de preguntas para la reflexión.

Cuadro de preguntas y respuestas para la reflexión

Preguntas	Respuestas	Preguntas	Respuestas
<i>XXA: ¿cómo reflexionar desde la disciplina?</i>	<i>1.- XXA: Nuestra universidad tiene que formar pedagogos, pero la universidad sigue siendo el guardián del conocimiento, de la manera de enseñar. Entonces el pedagogo tiene que saber un poquito más, porque no deja de ser un especialista. El problema está en que sepa de lingüística aplicada y no como puede enseñarla a sus estudiantes. La</i>	<i>XXC: ¿Es un agente de cambio?</i>	<i>XXB: Sí, un agente de cambio, debe tener un proyecto de país, porque la educación no puede ir desvinculada de lo que es un país. Cuando el pedagogo habla de programas, eso tiene que reflejar un proyecto de país.</i>

disciplina sigue un proceso evolutivo: la gramática, la semántica, la lengua, la crítica literaria..., lo que tiene que saber el docente es que su proceso de interacción con el estudiante es lo que determina la praxis pedagógica. A un docente disciplinar no le interesa si forma para la libertad o para la opresión, si forma para el orden o desorden, si forma para el bien o para el mal, si forma para la paz o la guerra, para la teoría o la praxis.

2.- XXB: Otro asunto interesante, es que de acuerdo al estado docente, el pedagogo, debe tener según Basán, una cierta autonomía, sin embargo el estado se transforma en un controlador, y el pedagogo que no actúa, que no hace y que no actúa ni se pronuncia, pues es un docente que se queda sin ejercer su rol activo como pedagogo. El estado actual, dice muchas veces trabajar con la pedagogía crítica para transformar a los estudiantes y la educación, pero al final no saben con que se come eso. La pedagogía crítica necesita del diálogo y del encuentro con el estudiante.

3.- XXC: A los maestros graduados de la Universidad Bolivariana les enseñan con la pedagogía crítica y lo que están es todos confundidos porque no conocen de pedagogía crítica. Lo que yo he visto en los programas es que la pedagogía crítica se mezcla con las ideas de Chávez, Simón Bolívar y otros,... y eso crea una confusión muy grande en los maestros.

XXB: En Educación, cuando a un pedagogo se le pregunta *¿qué proyecto de país piensa usted?* I.- XXB: debe tenerlo.

XXA: *¿qué sabe Adán Chávez de Educación?*

XXA: Nosotros hemos tenido ministros como Roseen, con visión empresarial, Adam Chávez... Héctor Navarro, ingeniero, el mismo Aristóbulo, con todo y todo haberse graduado de profesor.

XXA: *¿qué conocen y saben de educación?*

XXA: Los pedagogos deben tener un proyecto de país desde su visión de la educación. Los chilenos que fundaron el Pedagógico tenían un proyecto de país y eran críticos duros de lo que sucedía en él. Nosotros como UPEL, tenemos que tener un proyecto de país.

Preguntas y respuestas para la Reflexión

Para efectos del análisis se contemplaron solo tres preguntas con sus respectivas respuestas. La primera pregunta que aparece en el fragmento y que se refleja en el cuadro es generada por el sujeto - docente XXA, en relación a como reflexiona el docente desde la



disciplina y desde ella se manifiestan tres respuestas críticas que invitan a los participantes a presentar diversas visiones sobre el hecho: la primera respuesta es del mismo sujeto – docente XXA y se refiere a que la universidad debe formar pedagogos, pero también a la evolución de las disciplinas y a que lo pedagógico no depende de ella, sino de la relación con el estudiante y la praxis de aula. Podría decirse que se van enlazando para formar una idea clara sobre el docente y lo pedagógico. La segunda respuesta crítica es del sujeto – estudiante XXB y se refiere a que el docente debe ser autónomo en el aula, según el estado docente presentado por el crítico estudiado y leído en clase. Por otra parte que el docente debe ser activo y debe transformar al estudiante a través de los procesos de aprendizaje. La tercera respuesta crítica es la del sujeto-estudiante XXC. Esta se refiere a cómo la Universidad Bolivariana les enseña a sus estudiantes pedagogía crítica, según el pensamiento de Chávez y Bolívar y lo que hace es confundirlos. Como se podrá ver todas estas intervenciones giraron en torno a cómo el docente enfrenta la pedagogía y cómo desde ella se entiende la realidad docente, al comprender la interacción con sus estudiantes, al establecer un diálogo transformador y al comprender el entramado teórico de la pedagogía.

La siguiente pregunta es la del sujeto-estudiante XXC sobre si el pedagogo es un agente de cambio y a esta pregunta responde el sujeto-estudiante XXB asertivamente y reflexionando además sobre que el pedagogo, antes de serlo, debe tener un proyecto de país. A este diálogo se suma el sujeto-docente XXA partiendo de que se han tenido ministros de educación educadores y gerentes y el mismo responde que a pesar de ello ninguno sabe de pedagogía. Inclusive, acota que la misión chilena que fundó el Pedagógico de Caracas sí tenía un proyecto de país y eran críticos fuertes de lo que pasaba en él. Para el sujeto XXA eso da pie a que la UPEL, universidad formadora de docentes, deba tener un proyecto de país...

El cierre de la clase da cuenta de una espiral de conocimiento como la establecida por Morín (1984). Pero, que se crece con cada aspecto de lo planteado en la teoría, por autores como Charadeaux, Maigneau, Tuson Vall, Dominguez, Hallyday, Cross, Penzias..., en relación al discurso, al discurso cara a cara, a la clase y al mismo conversatorio. En ellos este último se privilegia porque a través de él se manifiesta la comunicación oral en la clase, una comunicación que da cuenta de ideas, informaciones, reflexiones, opiniones y

crítica por parte del docente y los participantes y que se traduce en esa espiral de conocimiento de Morín (ob.cit) sobre el tema del pedagogo como intelectual, que crece en un diálogo que estimula la crítica y la reflexión en el conversatorio y discusión socializada que se produce y que se mostrará en el esquema número uno. En él se muestra la manera como el conversatorio se maneja a través de una discusión participativa y socializada. De otra forma podría describirse como un evento interdiscursivo que forma parte del discurso cara a cara. En ese evento se manejan preguntas que estimulan la criticidad y la reflexión como competencias fundamentales del diálogo. En el caso del conversatorio trabajado se evidenciaron relaciones de poder entre los participantes, esas relaciones de poder más que todo fueron para marcar la pauta del tema sobre el autor estudiado y siempre dentro una postura docente abierta a la retroalimentación por parte de los participantes-estudiantes. Este se efectuó bajo un clima de respeto y responsabilidades compartidas tanto por el docente como por los estudiantes. Podría decirse lo que Penzias (1992) comenta sobre el conversatorio: “es un espacio para discutir” (p.21). Es por ello que, el conversatorio no es otra cosa que un espacio para dialogar, para la discusión, para la construcción de la criticidad y la reflexividad. Es la estructura que dinamiza la praxis de aula, ya que su característica primordial se relaciona con la participación de los individuos en distintos contextos. En líneas generales, el conversatorio mostró tres dimensiones del par pregunta/respuesta: directas, complejas y para la reflexión y estimulación del pensamiento crítico. El docente a su vez, manejó la técnica diestramente y los estudiantes aportaron sus saberes, experiencias y vivencias, en relación con el tema tratado. Las relaciones de poder marcaron la dirección de la discusión.

Reflexión del Conversatorio

La construcción discursiva del conversatorio contempla un eje central en praxis social, que parte del tema a explorar en la clase, por los participantes: docente y estudiantes. En líneas generales, el tema posee un núcleo central el cual deviene de la exploración del texto de Basan titulado: El docente como pedagogo y este texto presenta al docente como investigador, pero también como pedagogo. Ahora bien, a partir de ese concebir al docente como pedagogo, el profesor (XXA) focalizó la atención y discusión de los participantes



sobre el docente y lo que lo hace pedagogo, de acuerdo al texto, autor estudiado y a las consideraciones, opiniones, ideas, reflexiones..., que se fueron gestando en la clase a través del discurso en acción y como praxis social. Todo este desarrollo se llevó a cabo considerando y respetando los turnos en la clase, de cada participante, sin embargo, hay que acotar que aparte del docente orientador y mediador, siempre, la presencia de la participante XXB era la llamada a dirigir la discusión y continuidad de la clase, ya que le correspondía junto con el profesor orientar el conversatorio.

Luego de que los participantes en cuestión identificaran el núcleo temático y se encausara la discusión hacia el ámbito de lo pedagógico del docente investigador, la reflexión en torno al centro de interés condujo a los integrantes del conversatorio, a establecer la premisa número uno: El que enseña no es igual al pedagogo. El primero transmite y posee conocimientos y el segundo, no solo posee el conocimiento y lo transmite, sino que necesariamente debe estar preparado y saber cómo llevarlo al estudiante, como hacer que a este le sea de provecho, reconociendo cuáles son necesidades, miedos, silencios, debilidades, fortalezas y oportunidades. Pero, no solo eso, sino que también lo pueda aplicar en su cotidianidad. Con posterioridad a esta premisa se generaron en el conversatorio, otras dos: el pedagogo, crea ideas, inventa ideas, busca ideas y a pesar de las diversas situaciones que lo arrojan en la praxis de aula, construye y transforma su espacio escolar y el docente que es un verdadero pedagogo genera teoría que contrasta con la de otros pedagogos, elabora otras nuevas y las aplica.

Es por ello que, los participantes de este conversatorio lograron considerar en esta discusión, que cuando Basán habla del docente pedagogo, lo hace no de aquel, que solo espera colocarse un traje de Magister o Doctor para lucirlo y nada más, sino de alguien que constantemente se cuestiona, estudia, se prepara, investiga etc. Estas premisas trajeron cuestionamientos, que el investigador pudo inferir en la discusión, como observador acucioso, por ejemplo: porque un docente realmente investiga y es pedagogo..., que se espera de un docente que se prepara en el camino de la docencia y que deberá abordar desde pregrado hasta postgrado..., que debe definir a un docente en su vida pedagógica...

Finalmente, luego de la discusión reflexiva y crítica generada en el conversatorio sobre el núcleo temático referido al docente investigador y pedagogo, éste último se cerró

con tres consideraciones por parte de los participantes en relación al texto de Basán y a la lectura y dinámica discursiva del tema. Esas consideraciones fueron: Hay que hablar del docente investigador y pedagogo, pero también de pedagogía, de lo pedagógico, del hecho pedagógico y todo lo que implique inclusive pedagogía crítica, aun cuando esta cruza lo ideológico con lo político, el docente y pedagogo debe tener una concepción clara de en qué paradigma se insertará para que no ocurra lo que sucede en nuestras escuelas, liceos públicos y universidades, donde se mezcla el pensamiento de Bolívar, Simón Rodríguez y hasta el de Chávez y el docente pedagogo debe poseer un fin último dentro de su profesión, saber hacia dónde va... Tanto el eje nuclear, como las premisas como las consideraciones se manejaron en un esquema comunicativo que determinado por el conversatorio y por el discurso siempre abierto y conciliador respeto los turnos, las opiniones, las críticas y las reflexiones. Las relaciones de poder fueron ejercidas por el docente para siempre encausar el conversatorio hacia el texto a trabajar y el núcleo temático, pero bajo una modalidad siempre estimulante y abierta al diálogo y como se pudo dilucidar, la practica discursiva constantemente produjo construcción de significados, que es lo esencial en Fairclough (1986). Puede decirse que el esquema comunicativo estuvo organizado de la siguiente manera: Inicio clase: Tema: texto/autor, Núcleo temático, Institución del núcleo temático y Encausar y proceder a la discusión, Desarrollo de la clase: Premisa 1,2 y 3 y Cierre de la clase: Consideración 1,2 y 3. Ver cuadro No.1.

Inicio de clase: Tema de Discusión. Participan: XXA (Docente) , XXB/XXC: estudiantes y El docente investigador, como observador	Núcleo temático	Institución del núcleo temático	Encausar la discusión y proceder a realizarla
Basán: El docente como pedagogo	Docente investigador y pedagogo.	Docente/pedagogo.	Siempre hacia la pedagogía docente.
Desarrollo de la clase	Premisa 1: Enseñar no es igual al ser pedagogo.	Premisa 2: El pedagogo crea ideas, inventa ideas y busca ideas novedosas, construyendo y	Premisa 3: El pedagogo genera y crea teoría.

	transformando su espacio escolar.		
Consideraciones	Consideración 1: Hay que hablar del docente investigador y pedagogo, pero también del hecho pedagógico y sus constructos.	Consideración 2: El docente debe tener su concepción paradigmática clara, para que al desarrollar su praxis de aula esta sea clara y prístina y no se preste a confusiones.	Consideración 3: El docente como pedagogo debe tener un fin último saber hacia dónde va en su praxis de aula.

Cuadro No.1: Organización del conversatorio y resultados.

Lo significativo del conversatorio y del cuadro anterior es que como se puede observar por lo expuesto en el análisis del conjunto textual revisado y la reflexión sobre la discusión generada por esta práctica discursiva social y comunicativa, esta desde la dinámica constructiva, transformadora y abierta, empleada por el docente de la asignatura: Pedagogía del Discurso refleja un inicio, un desarrollo y final que privilegio siempre: la participación de los estudiantes, quienes en todo momento cumplieron con sus roles o bien de llevar el desarrollo del conversatorio o bien de abrir las perspectivas de la discusión hacia todas las aristas del pedagogo y de cómo estas afectan al docente investigador.

Es necesario acotar que, las relaciones de poder fueron ejercidas por parte del docente para encausar la clase cuando esta se desviaba hacia otros contextos o derroteros, como por ejemplo: lo político y el estado y sus visiones de la educación, que aunque relacionados con la pedagogía y sobre todo la crítica, en el momento de la discusión dispersaban del núcleo fundamental que era ver al docente como pedagogo con una serie de características que lo consolidarían de acuerdo al autor estudiado, como un docente activo, creador de ideas, teorías, acucioso, innovador y transformador de su sociedad. Este ejercer una especie de control sobre el camino a seguir de la clase, el docente lo hizo escuchando a sus estudiantes y permitiéndoles con exigencia y mucho respeto exponer sus ideas, aportes, dudas, reflexiones y críticas.

En el conversatorio se manejaron preguntas directas y sencillas para abrir la clase, preguntas para reflexionar y hacer crítica y las mismas reflexiones dejaron otras preguntas para responderse a título personal por los participantes y el docente. El clima de la praxis de

aula fue cordial y como se ve en el cuadro productivo, ya que la lectura y discusión del texto de Basan arrojo aspectos de interés sobre el docente como pedagogo, ya que las premisas lo destacan como un investigador, creador, innovador y transformador de su sociedad y sobre todo de alguien que debe tener claro para que enseña y bajo qué criterios lo hace.

En resumen, el conversatorio se constituyó en un recurso que potenció la discusión sobre la lectura y el autor fijado, desde el par pregunta-respuesta en la praxis de aula y esa potenciación del núcleo temático dio como resultado la visión crítica de los participantes, del docente de la lectura como hacedor de cambios educativos desde el ser, hacer y convivir que se requiere en el aula.

Conclusiones

El par pregunta – respuesta en el conversatorio y a través del análisis de su práctica descubrió preguntas y respuestas directas, preguntas y respuestas reflexivas y preguntas y respuestas críticas del tema de conversación. Las primeras fungieron en parte para organizar el conversatorio y su dinámica, en segundo lugar, para clarificar las reglas que regularían la presentación de la discusión y en tercer lugar para sentar miradas sobre cómo se dispone una clase y como la asumen los participantes, las segundas para reflexionar sobre la lectura a analizar que era la de Basán y otros autores, como Rama, pero también sobre las propias experiencias pedagógicas de los participantes del conversatorio y el docente como pedagogo y las ultimas para fijar posturas personales, en torno al tema en discusión. El par pregunta-respuesta actuó como regulador, encausador y direccionador de la práctica de aula, no permitió que el discurso se dispersara hacia temas no contemplados en la discusión y también estimulo el juicio, la opinión, la reflexión y la crítica espontanea, libre, abierta y sobre todo asumida con conciencia, por los participantes del conversatorio. De allí que, se puede hablar del grado de elaboración de las preguntas - respuestas y así unas fueron para puntualizar y aclarar aspectos, otras complejas para desarrollar procesos sistémicos de pensamiento en los estudiantes y críticas para dialogar con la teoría que se construye sobre un tópico y fijar juicios propios, al respecto.



Las preguntas y las respuestas son el motor del conversatorio. Ellas despiertan los procesos argumentativos en los sujetos participantes. En el caso del conversatorio trabajado, siempre se manejaron estableciendo un equilibrio entre las apreciaciones y juicios tanto del docente, como de los estudiantes. Se respetó y dio valor a las posturas expresadas por cada participante. Las relaciones de poder tanto por parte del docente, como por parte de los estudiantes promovieron los consensos en relación a las posturas, apreciaciones, opiniones sobre el tema del docente, como pedagogo y también sirvieron para que la práctica discursiva no se fuese por otros derroteros que no eran los que se estaban manejando en la discusión.

El par pregunta-respuesta en la praxis de aula es fundamental y en el conversatorio se hace necesaria su utilidad, ya que son las que estructuran la dinámica dialógica presente en la discusión y se abren hacia una serie de posibilidades que van desde la sistematización de un conocimiento, hasta la elaboración de los constructos argumentativos del mismo.

El par pregunta-respuesta funciona construyendo un discurso significativo que resemantiza el concepto del conversatorio, al mostrar sus bondades, en tanto desde la interacción comunicativa guiada por el par pregunta – respuesta estimula en los participantes la constante reflexión y crítica en torno a los temas que se trabajen en él. En el presente caso, el docente investigador como pedagogo.

El conversatorio es un evento comunicativo que se maneja para promover la discusión socializada en el aula de clase, sobre diversos temas y contenidos. Opera a través del par pregunta-respuesta. Emplea recursos como marcadores, conectores, signos de puntuación, estructuras verbales o construcciones sintácticas, etc. Por otra parte, el conversatorio obedece a un discurso estructurado formal sobre lecturas o temas fijados en el aula por el docente o también clasificatorios de diversas situaciones que se presenten en el marco de la clase, que se valen de la oralidad y del acercamiento cara a cara de los interlocutores que desarrollan temas, conocimientos y saberes, y otras experiencias áulicas. Hay que acotar que, el docente es un mediador nato en praxis discursiva establecida por el conversatorio. Él lleva a sus estudiantes a ser verdaderos sujetos conciliadores de la acción reflexiva. Finalmente, el conversatorio se complejiza a medida que se aplica en niveles

superiores como postgrado y doctorado, ya que la exigencia que promueve su estructura dinámica establece mayores requerimientos en los participantes.

La teoría de los turnos del habla organiza y mueve la dinámica del conversatorio y del manejo de la pregunta, ya que exige atención y preparación de los interlocutores para desenvolverse en ambos y los pormenores que se presenten en el debate reflexivo generado en el conversatorio por las clases de preguntas empleadas: directas, de análisis o para profundizar en la crítica y reflexionar sobre el tema.

El docente es un mediador nato en praxis discursiva establecida por el conversatorio. Él lleva a sus estudiantes a ser verdaderos sujetos conciliadores de la acción reflexiva.

El conversatorio se complejiza a medida que se aplica en niveles superiores como postgrado y doctorado, ya que la exigencia que promueve su estructura dinámica establece mayores requerimientos en los participantes.

Referencias

- Cabrera Cuevas (2003). Discurso docente en el aula. Estudios Pedagógicos. Revista Estudios Pedagógicos [online]. No. 29.Pp.7-26,
<https://www.redalyc.org/pdf/1735/173514130001.pdf>.
- Camacaro, Z (2003). El aula de clase: contexto para la elaboración de la imagen. La Revista Venezolana de Educación (Educere) [online]. vol.9, n.30. Pp.311-316,
http://com.ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1316-102005000300005&lng=es&nrm=iso.
- Calsamiglia, H y Tuson, A (2007). Las cosas del decir: Manual de análisis del discurso. Barcelona: Atrial.
- Cazden, C (1991). El discurso en el aula: El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje. Madrid. Edic. Paidós.
- Cros, A (2003). Convencer en clase: Argumentación y discurso docente. Barcelona: Atrial.
- Charadeau, P y Maingueneau, D (2005). Diccionario de análisis del discurso. Buenos Aires: Amorrortu.



- Chafe, W (1974). Lenguaje y conciencia. Rev. Lenguaje.Vol 01.No.50. Chicago. University Chicago Press.
- Domínguez, C (2005). Sintaxis de la lengua oral. Boletín de Lingüística.vol.30.no.20. pp.11-17.
http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97092008000200008.
- Fairclough, N (1989). Language and Power. Londres. Longman.
- Fernández. B, P y Melero. Z, M (1995). La interacción social en contextos educativos. España: Siglo. XXI.
- Gallardo, B (1998). Comentario de textos conversacionales. Madrid: Arco/Libros. S.A.
- Halliday, M (1982). El lenguaje como semiótica social. México: F.C.E.
- León, A (1998). Estructura y administración de la docencia de pregrado: Elementos característicos del trabajo docente. Educere, [online] no.23. Pp.377-386.
<http://www.redalyc.org/pdf/356/35602309.pdf>.
- León, A (2007). ¿Qué es la educación? Interacción verbal en el aula de clases. Educere, [online]. vol.11, no.39. pp.595-604. http://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S1316-49102007000400003&script=sci_abstract.
- Obando, Lucila (2000). Interacción verbal y procesos pedagógicos. Revista Enunciación, [online], vol. no. 4-5. pp.119-122.
<https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/enunc/article/view/2542>.
- Martínez, M (2009). Ciencia y arte de la metodología cualitativa: Métodos hermenéuticos, métodos fenomenológicos y métodos etnográficos. México: Trillas.
- Martínez, M. (2000). El paradigma emergente: Hacia una teoría de la racionalidad científica. México: Trillas.
- Martínez, M.C. (2001). Análisis del discurso y prácticas pedagógicas: Una propuesta para leer, escribir y aprender mejor. Santafé, Argentina: Homosapiens.
- Moratella, T.D (2007). Paul Ricoeur, una filosofía para la educación. La ética hermenéutica Aplicada a la educación.pp.2-28.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6598891>.
- Morín, E (1984). Ciencia con conciencia. Barcelona: Anthropos.



- Penzias, A (1992). Comunicación: Un espacio para discutir. Madrid: Siglo XXI.
- Taylor, S.J. y Bogdan, R (2000). Introducción a los métodos cualitativos de las investigaciones. Barcelona: Paidós.
- Tuson Valls, A (1997). Análisis de la conversación. Barcelona: Ariel.
- Van Dijk, A. T (2009): Discurso y poder. Barcelona: Gedisa.





REPRESENTACIÓN DE LA MUJER EN LOS EJEMPLOS LEXICOGRAFICOS DE ORIENTACIÓN ESCOLAR: EL CULTO A LA BELLEZA

No está mal ser bella; lo que está mal es la obligación de serlo
Susan Sontag

Johanna Rivero Belisario

✉ johanna.rivero.ipc@upel.edu.ve

id <https://orcid.org/0000-0001-9588-2242>

Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Instituto Pedagógico de Caracas
Venezuela

Profesora adscrita al Departamento de Castellano, Literatura y Latín del Instituto Pedagógico de Caracas, decanato de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, y directora del Instituto Venezolano de Investigaciones Lingüísticas y Literarias "Andrés Bello". En el Instituto Pedagógico de Caracas ha ocupado el cargo de coordinadora de los programas de Maestría en Lingüística y Especialización en Lectura y Escritura. Es Doctora en Educación por la UPEL-IPC y Magíster en Lingüística, por la misma Universidad. Lexicógrafa por la Universidad Católica Andrés Bello, y Profesora de Castellano, Literatura y Latín (UPEL-IPC), con mención honorífica *Magna cum laude*. En 2021, la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina le otorgó el "Premio ALFAL 2021" por su trabajo *El discurso pudibundo en la lexicografía escolar venezolana: tratamiento de la sexualidad en el Diccionario enciclopédico castellano para estudiantes Maraisa*, originado en su tesis doctoral.

Resumen

Esta investigación revisa los ejemplos lexicográficos de los diccionarios escolares producidos en Venezuela durante el siglo XXI, con el objetivo de develar la representación social de la mujer que subyace en el entramado de estas textualizaciones, sobre todo cuando refieren características físicas, apariencia y ornamentos. Teóricamente se sustenta en Forgas Berdet (1999, 2001a, 2001b); Garriga (2001, 2002, 2003), Hernández (1989, 1991) y Lledó (2004). En lo metodológico, es cualitativa y de naturaleza documental. El método de recolección y procesamiento de datos es la metalexicografía (Lara, 1997), en los dos niveles de la crítica diccionariológica: (a) materiales y (b) procesamiento de la información. Los materiales de estudio son el *Diccionario de uso escolar Larense* (2007) y el *Diccionario básico de la lengua española Saber* (2017). Para analizar su ejemplificación, seguimos dos trayectorias: en la primera, se vacían los ejemplos con referentes femeninos, o con referentes mixtos de ambos diccionarios y se obtienen 956 construcciones. En la segunda, se consideran dichas construcciones a través de categorías conceptuales. Los hallazgos evidencian que, en los ejemplos lexicográficos, se filtran contenidos ideológicos y estereotipos de uso; se refuerzan ideas sobre la mujer y su apariencia física y se fortalece un paradigma de belleza que emerge como el ideal.

Palabras clave: ejemplos lexicográficos, diccionarios escolares, representación social, belleza.

Recepción: 05/09/2022 **Evaluación:** 03/10/2022 **Recepción de la versión definitiva:** 10/10/2022



Representation of women in school-oriented lexicographical examples: the cult of beauty

It is not, of course, the desire to be beautiful that is wrong but the obligation to be –or to try.
Susan Sontag

Abstract

This research reviews the lexicographic examples of school dictionaries produced in Venezuela during the 21st century, with the aim of unveiling the social representation of women that underlies the framework of these textualizations, especially when they refer to physical characteristics, appearance and ornaments. Theoretically, it is based on Forgas Berdet (1999, 2001a, 2001b); Garriga (2001, 2002, 2003), Hernández (1989, 1991) and Lledó (2004). Methodologically, it is a qualitative and documentary research. The data collection and processing method is metalexigraphy (Lara, 1997), at the two levels of dictionary criticism: (a) materials and (b) information processing. The study materials are the *Diccionario de uso escolar* Larense (2007) and the *Diccionario básico de la lengua española* Saber (2017). To analyze their exemplification, we follow two trajectories: in the first one, examples with feminine referents, or with mixed referents from both dictionaries are emptied and 956 constructions are obtained. In the second, these constructions are considered through conceptual categories. The findings show that, in the lexicographic examples, ideological contents and usage stereotypes are filtered; ideas about women and their physical appearance are reinforced and a paradigm of beauty that emerges as the ideal is strengthened.

Keywords: lexicographic examples, school dictionaries, social representation, beauty.

La représentation des femmes dans les exemples lexicographiques à vocation scolaire : le culte de la beauté

« Il n'est pas mauvais d'être belle, c'est l'obligation d'être belle qui est mauvaise ».
Susan Sontag

Resume

Cette recherche passe en revue les exemples lexicographiques des dictionnaires scolaires produits au Venezuela au cours du XXI^e siècle, dans le but de dévoiler la représentation sociale des femmes qui sous-tend le cadre de ces textualisations, notamment lorsqu'elles font référence aux caractéristiques physiques, à l'apparence et aux ornements. Sur le plan théorique, elle se fonde sur Forgas Berdet (1999, 2001a, 2001b) ; Garriga (2001, 2002, 2003), Hernández (1989, 1991) et Lledó (2004). Sur le plan méthodologique, elle est de nature qualitative et documentaire. La méthode de collecte et de traitement des données est la métalexigraphie (Lara, 1997), aux deux niveaux de la critique du dictionnaire : (a) les matériaux et (b) le traitement de l'information. Les supports d'étude sont le *Diccionario de uso escolar* Larense (2007) et le *Diccionario básico de la lengua española* Saber (2017). Pour



analyser leur exemplification, nous suivons deux voies : dans la première, nous vidons les exemples avec des référents féminins, ou avec des référents mixtes des deux dictionnaires et obtenons 956 constructions. Dans la seconde, ces constructions sont considérées au moyen de catégories conceptuelles. Les résultats montrent que, dans les exemples lexicographiques, les contenus idéologiques et les stéréotypes d'utilisation sont filtrés ; les idées sur les femmes et leur apparence physique sont renforcées et un paradigme de la beauté qui apparaît comme l'idéal est renforcé.

Mots clés : exemples lexicographiques, dictionnaires scolaires, représentation sociale, beauté.

Representação da mulher em exemplos lexicográficos orientados para a escola: o culto à beleza

Não é errado ser bela; o que é errado é a obrigação de ser bela.

Susan Sontag

Resumo

Esta pesquisa analisa os exemplos lexicográficos dos dicionários escolares produzidos na Venezuela durante o século XXI, com o objetivo de revelar a representação social das mulheres que está na base destas textualizações, especialmente quando se referem a características físicas, aparência e ornamentos. Teoricamente, o trabalho é baseado em Forgas Berdet (1999, 2001a, 2001b); Garriga (2001, 2002, 2003), Hernández (1989, 1991) e Lledó (2004). A metodologia é de natureza qualitativa e documental. O método de coleta e processamento de dados é a metalexicografia (Lara, 1997), nos dois níveis de crítica dicionário-lógica: (a) materiais e (b) processamento de informações. Os materiais de estudo são o dicionário de uso escolar do Estado Lara (2007) e o dicionário básico da língua espanhola Saber (2017). Para analisar o exemplo, seguimos dois caminhos: no primeiro, esvaziamos os exemplos com referências femininas, ou com referências mistas dos dois dicionários e obtemos 956 construções. No segundo, as construções são consideradas por meio de categorias conceituais. As descobertas mostram que, nos exemplos lexicográficos, conteúdos ideológicos e estereótipos de uso são filtrados; ideias sobre a mulher e sua aparência física são reforçadas e um paradigma de beleza que emerge como o ideal é fortalecido.

Palavras-chave: Exemplos Lexicográficos, Dicionários Escolares, Representação Social, Beleza.



1. Motivación y propósito de estudio

Es cierto que un lugar común en la reflexión metalexicográfica lo constituye la idea según la cual el diccionario podría concebirse como un producto ideológico (Forgas Berdet 1999, 2001a, 2001b; Lledó 2004; Rodríguez 2012). De acuerdo con esta percepción y motivación de estudio, las páginas de los repertorios, de todos los repertorios lexicográficos indistintamente de su clasificación tipológica, se armarían de un sistema de referencias, de informaciones mediatizadas y de una visión particular de mundo; esto es, de una cosmovisión tamizada, orientada y legitimada por el lexicógrafo, por la editorial que publica la obra, o por ambos. En ese sentido, como veremos más adelante, los firmantes y autores de diccionarios se encuentran en una posición de poder, mantienen el *statu quo* y reproducen una óptica social y cultural que puede o no coincidir con la de la mayoría que forma el grueso de una sociedad.

También es cierto, y nosotros mismos lo hemos señalado en otras ocasiones¹, que las ideologías se implican de distintas formas en la arquitectura lexicográfica: en la selección, presentación y disposición del material léxico; en la escritura de prólogos y prefacios; en la elección de las marcas metalingüísticas y diasistemáticas; en el enfoque de las definiciones y, muy probablemente, en la textualización de lemas y acepciones.

La ejemplificación, en particular, ha recibido una atención preferente en el seno de la teoría lexicográfica (Fernández-Sevilla, 1974; Haensch, 1982; Alvar Ezquerro, 1993; Bajo Pérez, 2000). Sea producto de citas, *autoridad literaria como ejemplo*, o sea creación del lexicógrafo a partir de su propia competencia lexical, *ejemplo inventado*, la elaboración de diccionarios se ha preocupado, y se preocupa, por los mecanismos utilizados para incluirla en los distintos repertorios. De modo que, simplificando los rasgos más sólidamente asentados sobre ella, se deducen los siguientes aspectos: primero, a partir del siglo XVIII, la

¹ cfr. Rivero Belisario, J. (2021). Diccionario escolar e ideología: los oficios cuestionados socialmente. En M. Márquez Cruz y V. Ferreira Martins (eds.). *La lexicografía didáctica. Reflexiones y recursos orientados al aprendizaje de lenguas* (pp. 105-118). Guillermo Escolar Editor.

cfr. Rivero Belisario, J. (2022). Cuestión de género y prácticas laborales: una visión desde el Diccionario enciclopédico castellano para estudiantes Maraisa. *Cuadernos de la ALFAL* 14. <https://www.mundoalfal.org/es/content/cuadernos-de-la-alfal-n%C2%BA-14->



lexicografía hispánica se inclinó por reducir (simplificar) la presencia de los ejemplos en los diccionarios generales, a fin de ahorrar espacio (Garriga, 2001); segundo, la mayoría de los diccionarios escolares tampoco solían incluirlos, y, cuando por casualidad lo hacían, estos eran inadecuados o estaban mal elaborados (Hernández, 1989, 1991, Pérez 2002); tercero, además de la información lingüística tan necesaria en las compilaciones léxicas, parece que los ejemplos, como ningún otro mecanismo de descripción microestructural, portan datos sobre la comunidad en la que el diccionario se desenvuelve (Forgas Berdet, 1999, 2001a, 2001b; Lledó, 2004). Es decir, estarían sirviendo de vehículo y soporte para la transmisión de estereotipos de uso, apreciaciones generalizadas y juicios de valor. Pero ¿qué contenido específico se transmite a través de ellos? ¿Es posible establecer una diferencia entre el ejemplo que ilustra el contenido semántico de una acepción, el que amplía la descripción sintáctica de un vocablo, o el que sitúa a ese vocablo en un contexto particular, de aquel ejemplo que se hace, contiene y transporta ideologías? ¿Será que, por ocultación, por sobreexposición, el ejemplo proyecta una representación particular de los hechos que ha ilustrado? ¿Habrá más de una versión de estos hechos?

Para responder estas preguntas, la presente investigación (en proceso) se propone revisar los ejemplos lexicográficos de los diccionarios escolares producidos en Venezuela durante el siglo XXI, y en particular los ejemplos con presencia femenina, o con presencia femenina y masculina a la vez, para develar la representación social de la mujer que subyace en el entramado de estas textualizaciones, en particular cuando refieren características físicas, apariencia y ornamentos, lo que Rivera-Garretas (2006) y Pérez-Bravo (2012) denominan *El culto a la belleza*.

Nos interesa mirar con atención la proyección que tanto de la mujer como de su universo han construido los repertorios escolares, apelando a las estructuras lexicográficas que responden, entre otras cosas, cómo una unidad léxica, aparentemente aislada en la meticulosidad del leuario, se vincula con la realidad social.

2. El ejemplo lexicográfico y otras cuestiones conexas

Las compilaciones léxicas suelen organizarse en dos niveles que «alimentan el sistema del diccionario, más aún, constituyen el aparato de acción del propio organismo descriptivo»



(Pérez, 2005, p. 21), y que son conocidos comúnmente como *macroestructura* y *microestructura*. Estos conceptos “forman parte de una teoría general del diccionario y son plenamente satisfactorios para describir los diccionarios monolingües de orientación general” (Gelpí, 2003, p. 321).

El primer nivel de organización, macroestructura, constituye el conjunto sistemático de las informaciones dentro del diccionario (Haensch, 1982). El otro nivel, microestructura, hace alusión a “la ordenación de los elementos que componen al artículo lexicográfico” (Garriga, 2003, p. 105), o el nivel diccionarístico que recoge información ordenada sobre “la más pequeña unidad autónoma de un diccionario” (Haensch, 1982, p. 462).

La microestructura de los repertorios lexicográficos, punto perceptible de este estudio, no es estática; suele variar. Por lo general, las metas de cada diccionario definen la disposición de los elementos en la ecuación lexicográfica. De esta manera, los autores de las obras, pero también quienes las facturan y comercializan, toman decisiones sobre la forma de presentación de la cabecera del artículo, la introducción de marcas gramaticales y de uso, las consideraciones etimológicas, la redacción de las acepciones y, desde luego, los procedimientos de ejemplificación.

La textualización del lema es un tema ampliamente estudiado en el campo de la *metalexicografía*. Si bien, la práctica lexicográfica hispánica, y en esto seguimos a Garriga (2001), privilegió la reducción del número de ejemplos que contenían sus diccionarios, hoy se ha asumido como una verdad incuestionable el hecho de que todas las variedades de la lexicografía monolingüe deben incorporar ejemplos de uso en la microestructura. Más aún, hay autores que sostienen, por un lado, que el ejemplo constituye la base de elaboración de las distintas definiciones (Cruz Espejo, 1999, Ahumada, 2006) y, por otro, que su presencia y tratamiento es “uno de los rasgos definidores de la calidad de un diccionario” (Garriga, 2002, p. 36).

Según la bibliografía especializada, el elenco de ejemplos suele ser de dos tipos: autoridad literaria y ejemplo real (Garriga, 2001, 2003). La autoridad literaria recurre a citas tomadas de distintos tipos de textos, preferiblemente literarios, para “autorizar” el uso de la voz en cuestión (Bajo Pérez, 2000). Este es el denominado ejemplo por “autoridad” que acompañó a algunos diccionarios españoles cuyo referente, modelo e ideal de elaboración



fue el *Diccionario de Autoridades* (1964 [1726-1739]). En cuanto al ejemplo real o inventado cabría decir que es construido por los enunciadores de los repertorios, quienes se erigen como representantes de la comunidad lingüística a la cual pertenecen tanto ellos mismos como los destinatarios de los diccionarios. Citación y ejemplo real, los productos lexicográficos, y particularmente los escolares, han estado incorporando estas secuencias discursivas como una herramienta que hace más comprensible la definición, pone la voz en contexto de uso y ofrece modelos lingüísticos de producción.

Ahora bien, a diferencia de la rigurosa definición lexicográfica, el ejemplo no suele responder a principios canónicos de confección y pruebas de validación. Esto supone que los firmantes de los repertorios se otorgan ciertas licencias para hacer la textualización o para seleccionarla; pero, en todo caso, su presencia siempre constituye una selección previa, un acto de elección entre las muchas posibilidades discursivas con las que cuenta el enunciador lingüístico.

Hay ejemplos de todo tipo y naturaleza: extensos o concisos, con signos de exclamación o de interrogación, redactados en primera persona del plural o en primera del singular. Describen, narran, comentan, juzgan, sancionan, ilustran. Baste una ojeada por algunos ejemplos hallados en dos diccionarios escolares venezolanos, *Diccionario de uso escolar Larense* (DUEL) y *Diccionario básico escolar de la lengua española Saber* (DBES), para concluir que los hay:

(i) enciclopédicos,

(DUEL)

[**abolición**] *La abolición de la esclavitud fue un hecho importante para el país.*

[**barón, nesa**] *Alejandro de Humboldt, también conocido como el barón de Humboldt, fue geógrafo, naturalista y explorador.*

[**daga**] *A Julio César, emperador romano, los miembros del senado lo asesinaron con una daga.*

(DBES)

[**cruzada**] *Las cruzadas empezaron en 1095.*



[estrecho, cha] *Los antiguos pobladores de Norteamérica llegaron a ella a través del estrecho de Bering.*

[inclusión] *La inclusión de las mujeres al proceso electoral se dio a principios del siglo XX.*

(ii) estrictamente metalingüísticos y con información sintáctica variada,
(DUEL)

[agente] *En la oración: el hombre fue mordido por el perro, el sujeto agente es el perro.*

[objeto] *En la oración: 'Él me regaló un lapicero', un lapicero, es el objeto o complemento directo.*

(DBES)

[adverbio] *La palabra 'jamás' es un adverbio de tiempo.*

[objeto] *En 'entregar un presente' la palabra 'presente' constituye el objeto directo de la oración.*

(iii) gestados al calor del momento de fijación en que han emergido,
(DUEL)

[acaparar] *Los comerciantes acapararon el azúcar. || Los alimentos no debe acapararse.*

[agotar] *Agotaron la gasolina en Caracas.*

[cacerolazo] *Mañana habrá un gran cacerolazo.*

[dificultad] *En Venezuela las personas tienen dificultad para comprar una vivienda.*

[nivel] *El nivel de vida de los caraqueños ha descendido drásticamente en los últimos años.*

(DBES)

[**banda**] *La banda criminal Los Pitufos fue detenida este martes cerca del Polideportivo.*

(iv) signados por los principios de una doctrina religiosa particular,

(DUEL)

[**autoridad**] *La biblia es la autoridad en el campo del conocimiento religioso.*

[**cristo**] *Cristo es el redentor de la humanidad.*

[**santo, ta**] *La biblia atesora la santa palabra de Dios || La Madre María de San José es una santa.*

(DBES)

[**apostólico, ca**] *La iglesia católica y apostólica es de la más importante del mundo.*

[**biblia**] *La biblia dice cómo surgió el hombre.*

[**imitar**] *Un buen sacerdote imita la vida de Cristo.*

(iv) comprometidos con tendencias ideológicas y estereotipos sociales,

(DUEL)

[**negrear**] *Tengo la piel morena, pero no me dejo negrear.*

(DBES)

[**chavismo**] *El chavismo propone el rescate de la soberanía nacional.*

[**griego, ga**] *Los griegos son muy guapos.*

[**guajiro, ra**] *Los guajiros tiene en una cultura ancestral riquísima.*

[**intervención**] *La intervención de Estados Unidos en Siria destruyó a este país.*

[**masculino, na**] *Necesitamos manos masculinas para levantar esas cajas pesadas.*

y, en ese sentido, (v) marcados por la impronta personal del enunciador lingüístico, quien no duda en aparecer en su interior a través de verbos con desinencias en primera persona del plural (*caminamos, conmemoramos, debemos, somos*) y con desinencias del pretérito imperfecto (*era*). O, en otros casos, con deícticos personales (*nosotros, nos*) y participiales con modalización deóntica (*debe-no debe*):

(DUEL)

[**abrigar**] *No debes abrigar sentimientos negativos.*

[**adepo, ta**] *Los venezolanos somos adeptos a la democracia.*

[**andén**] *En Venezuela caminamos por la acera de las calles y en Colombia, Honduras y Guatemala se camina por el andén.*

[**prójimo**] *Debemos ayudar al prójimo.*

(DBES)

[**conmemorar**] *En navidad, los católicos conmemoramos el nacimiento de Jesús.*

[**gordura**] *La gordura de las mujeres era apreciada en la antigüedad.*

[**intelectual**] *Rómulo Gallegos es uno de nuestros intelectuales.*

En síntesis, amplios y diversos como la vida misma, parece que los ejemplos se orientan hacia “el entroncamiento de las palabras aisladas de un diccionario con la realidad social del habla” (Forgas Berdet, 1999, p. 8).

3. Método y materiales

En esta investigación buscamos aproximarnos a la representación de la mujer en dos momentos particulares de Venezuela; en un tiempo corto, dos décadas, y a través de la exposición del contenido que circula en el ejemplo lexicográfico de orientación escolar. Para tal fin, nos apoyamos en la metalexicografía (Lara, 1997) y revisamos dos de los últimos diccionarios escolares confeccionados en el país, ya que son estos, precisamente, los que contienen más ejemplos:

Diccionario de uso escolar Larense (2007)



Diccionario básico escolar de la lengua española Saber (2016)

La descripción general de los repertorios es la siguiente:

DUEL	DBES
1. Título: <i>Diccionario de uso escolar Larense</i> , editorial Larense.	1. Título: <i>Diccionario básico escolar de la lengua española Saber</i> , editorial Saber.
2. Autora: María Elena Gómez	2. Autor: Luis Mora Ballesteros
3. Número aproximado de entradas: 10. 000.	3. Número aproximado de entradas: 15. 000.
4. Número aproximado de acepciones: 30. 000.	4. Número aproximado de acepciones: 45. 000
5. Relación ac./entr.: 3.	5. Relación ac./entr.: 3.
6. Instrucciones para el uso: sí.	6. Instrucciones para el uso: sí.
7. Ejemplos: sí.	7. Ejemplos: sí.
8. Ilustraciones: sí.	8. Ilustraciones: no.
9. Cuadros: no.	9. Cuadros: no.
10. Apéndices: sí.	10. Apéndices: sí.
11. Páginas: 588	11. Páginas: 474

Seleccionados y descritos los diccionarios, el otro momento de este estudio es la identificación y análisis de los ejemplos incluidos en la microestructura de los repertorios. Este procedimiento sigue dos trayectorias, sugeridas en el estudio de Lledó (2004) y ajustadas por nosotros:

Primera trayectoria, vaciado de los ejemplos con referentes femeninos, o con referentes femeninos y masculinos, de ambos diccionarios. Esta fase, de naturaleza procedimental, consiste en extraer los ejemplos que poseen como referente a la mujer y su mundo de entre los que aparecen en el cuerpo de los 25 000 artículos lexicográficos que juntos suman el par de diccionarios escolares: 10 000 del DUEL y 15 000 del DBES. En total, novecientos

cincuenta y seis ejemplos discriminados de la siguiente forma: trescientos siete ejemplos, para el primer diccionario, y seiscientos cuarenta y nueve, para el segundo².

Decimos que esta fase es de naturaleza procedimental porque, al tratarse de dos repertorios publicados en formato analógico, ha sido necesario leer cada artículo y entresacar —destilar, en términos de Lledó (2004) — manualmente los distintos ejemplos que abordan la cuestión femenina y que construyen, edifican, una percepción de ella.

La otra trayectoria, clasificación de los ejemplos, se centra en organizar categorías que atienden el contenido de las 956 construcciones discursivas obtenidas en la primera fase. Para ello, se establecen nudos conceptuales, se agrupan ideas y significados sobre lo femenino y se colocan etiquetas a la realidad expresada; dicho de otra forma, se agrupan los ejemplos y se propone su estudio mediante sectores temático-culturales.

Esta suerte de hermenéutica ha permitido el establecimiento de categorías de análisis, a saber:

- (a) Características y cualidades no físicas: virtudes y vicios, fortalezas y debilidades.
- (b) Características y cualidades físicas: la belleza, el cuerpo, la apariencia física y el acicalamiento, ropa y accesorios.
- (c) El mundo profesional y laboral.
- (d) Los espacios privados: relaciones personales, parentesco, filiación y amor.

Los ejemplos que hacen parte de estas categorías se han encontrado en acepciones referidas específicamente a lo femenino y también en acepciones mixtas con referencia tanto a lo femenino como a lo masculino. El comportamiento numérico de estas construcciones es así:

² Algunos ejemplos no ingresaron a esta categoría, pues tuvimos dudas tanto del punto de enunciación femenino como de la presencia femenina en ellos. Se trata de treinta ejemplos: doce, para el DUEL, y dieciocho, para el DBES. (Por ejemplo: DUEL [a] *Iré a Japón cuando me gradúe*/DBES [ágil] *Fue ágil y esquivó el carro*).

Tabla 1

Número de ejemplos y sus porcentajes por categorías en los diccionarios estudiados

Categoría	DUEL		DBES	
	Nº de ejemplos	% de 307	Nº de ejemplos	% de 649
Los espacios privados: relaciones personales, parentesco, filiación y amor	129	42,01%	277	42,68%
El mundo profesional y laboral	67	21,82%	187	28,81%
Características y cualidades no físicas: virtudes y vicios, fortalezas y debilidades	62	20,19%	97	14,94%
Características y cualidades físicas: la belleza, el cuerpo, la apariencia física y el acicalamiento, ropa y accesorios	49	15,96%	88	13,55%

En la tabla 1 puede apreciarse que las categorías conceptuales que destacan cuantitativamente por aglutinar la mayor cantidad de ejemplos, en ambos diccionarios, son: en primer lugar, la que se dedica a las relaciones personales, parentesco filiación y amor; en segundo lugar, la que aborda el mundo laboral, luego se hallan las referidas a las características y cualidades tanto físicas como no físicas.

Si sumamos el número de ejemplos por diccionario, en cada categoría, a fin de obtener una visión global de los nudos conceptuales, es de esperarse que ratifiquemos esta perspectiva:

Tabla 2

Sumatoria por categoría de los ejemplos de los diccionarios estudiados

Categoría	Nº de ejemplos	% de 956
Los espacios privados: relaciones personales, parentesco, filiación y amor	406	42, 46%
El mundo profesional y laboral	254	26,56%

Características y cualidades no físicas: virtudes y vicios, fortalezas y debilidades	159	16,63%
Características y cualidades físicas: la belleza, el cuerpo, la apariencia física y el acicalamiento, ropa y accesorios	137	14,33%

Con base en la tabla 2, y en aras de simplificar la exposición del contenido, este estudio se enfoca exclusivamente en la última categoría emergente referida a las cualidades y características físicas de la mujer. Un estudio previo, realizado por nosotros, ha atendido la categoría de los espacios privados. Esperamos, próximamente, concentrarnos en los otros nudos conceptuales, a fin de clarificar lo femenino y el universo femenino que subyace en el entramado de los ejemplos contabilizados.

Para sistematizar, aún más, la exposición de la información, nos hemos decantado por prescindir de algunas ejemplificaciones si su aparición constituye una reiteración de los aspectos temáticos consagrados en otros ejemplos ya tratados.

Los lemas aparecen escritos siempre en minúscula inicial, en negrita, y, cuando están fuera del texto principal, figurarán entre corchetes.

Al citar un ejemplo, colocamos el lema donde este ha aparecido, seguidamente el enunciado del ejemplo en cursiva, que es como aparecen las textualizaciones en ambos diccionarios.

4. Características físicas: el culto a la belleza y los ejemplos lexicográficos

La mujer, su universo y, especialmente, su cuerpo y los adminículos que lo adornan tienen su aparición en los repertorios abordados, eso sí, tratados desde una óptica particular, probablemente la de los firmantes de las obras y, quizá, la de una parte de la sociedad a la cual pertenecen tanto estos sujetos discursivos (los lexicógrafos) como sus discursos (los diccionarios). Para que se entienda el alcance de este entramado, baste con señalar que hemos encontrado una representación de la mujer en la que se le vincula al mantenimiento de su apariencia física. Pero, cuidado, no estamos desdiciendo la importancia de atender el cuerpo; queremos significar que, a través de los ejemplos de estos repertorios escolares del siglo XXI,

existe una propensión a presentar a las féminas, y solo a ellas³, íntimamente ligadas al aspecto físico, a los tratamientos estéticos y rejuvenecedores, al maquillaje y peluquería, a los accesorios y vestimenta, a la belleza artificial. A todo aquello a lo que históricamente se le ha asociado en la cultura occidental.

Los ejemplos que conforman esta categoría cuantitativamente son menos numerosos que los agrupados en las otras tres: (i) espacio privado, (ii) características no físicas, (iii) mundo laboral; sin embargo, su presencia define una percepción estereotipada de la mujer que debe ser entendida en función del organismo sistemático que es el diccionario. En datos numéricos, son ciento treinta y siete ejemplos, el 14, 33% del universo total de los extraídos. El contenido de estas construcciones discursivas permite establecer tres bloques conceptuales: (a) apariencia física, acicalamiento y belleza; (b) características globales y comportamientos; (c) ropa y accesorios.

Apariencia física, acicalamiento y belleza (setenta y nueve ejemplos)

Coherente con los resultados obtenidos en un estudio realizado en función de estos mismos diccionarios, “la mujer en los espacios privados”, hallamos setenta y nueve ejemplos que describen no solamente el cuerpo de la mujer, sino su envoltorio: el peinado, el maquillaje, los tratamientos de belleza y la belleza en sí misma.

Un primer grupo de estos ejemplos responden a un estereotipo de uso en el que la mujer aparece como actora y receptora de todo tipo de cuidados estéticos. La procura de la apariencia física femenina va peraltando desde los elementos más básicos hasta los más especializados: (i) manicura y pedicura,

(DUEL)

[aplicar] *La peluquera le aplicó el tinte que ella quería.*

[hacer] *María se hizo las uñas.*

³ Muy a pesar de que el hombre del siglo XXI cuida su apariencia física. De hecho, el *Diccionario de la lengua española* (2014) hace referencia a esta realidad mediante la incorporación del lema ‘metrosexual’, el cual ha quedado definido de la siguiente forma: “Dicho de un hombre, especialmente heterosexual: que se preocupa en extremo de su apariencia y dedica mucho tiempo y dinero a sus cuidados físicos”.

[**peluca**] *Yessica se compró una peluca rubia, para verse catira*⁴.

(DBES)

[**cepillar**] *Laura cepilla su cabello todas las noches.*

[**rollete**] *Mi mamá se hace un rollete todas las noches.*

(ii) maquillaje y otros productos cosméticos para hacer cambios en la apariencia, embellecer el rostro, y nunca para lucir de forma inapropiada;

(DUEL)

[**disimular**] *Ella disimula las ojeras con maquillaje.*

[**pintarrajar o pintarrajear**] *¿A dónde vas toda pintarrajada?*

(DBES)

[**rubor**] *Ana le aplicó mucho rubor a Patricia.*

(iv) tratamientos de belleza que oscilan desde la limpieza facial hasta las cirugías correctivas;

(DUEL)

[**nariz**] *Después de la rinoplastia, Marina luce una nariz perfilada.*

[**peeling**] *Luisa se sometió a un **peeling** en cutis.*

todos indicadores, subrepticios o manifiestos, que develan un conjunto de significados sociales de lo femenino desde y hacia el cuidado de lo físico. No aparecen hombres interesados en la cosmética. Según el DUEL y el DBES, quienes acuden a ella son mujeres (María, Ana, Luisa y Marina).

En este mismo marco de comprensión, es también la mujer, aún sin voz, pues —hasta ahora— no aparece como protagonista y enunciativa de sus propios discursos, quien se prepara y engalana para distintos compromisos, algunos de los cuales son exclusivamente para acompañar al hombre, al conyugue:

⁴ Según el *Diccionario del habla actual de Venezuela* de Núñez y Pérez (2005): **catire**, -a. *m* y *fl* / *adj* **1** coloq Persona que tiene el cabello rubio y la piel blanca.

(DUEL)

[**arreglar**] *María se arregló para ir a la fiesta.*

[**presumir**] *Odalís se arregla mucho para presumir en la fiesta.*

(DBES)

[**arreglar**] *Marta se arregla para acompañar a su esposo a la fiesta.*

[**emperifollar**] *Marcela se emperifolla cuando va a una fiesta.*

Y no se trata de una ligera interpretación del material de los ejemplos. En los hallazgos de este estudio, en la mente de quienes redactaron las textualizaciones, parece que hay una visión asimétrica de los géneros. Parece que en la microestructura de los diccionarios ha circulado una cosmovisión que tiene que ver con el papel de las mujeres y su lugar en la sociedad: la casa, la familia y los ornamentos. Cinco ejemplos, tres de ellos ubicados en una misma acepción, ilustran esta mirada androcéntrica de la mujer:

(DUEL)

[**favorito, ta**] *Le dieron el cargo a Susana porque ella es la favorita del Ministro.*

[**gusto**] *Marta tiene un buen gusto para vestirse. || Él estudia que da gusto. || Ella baila que da gusto.*

[**hombre**] *Ella quería mucho a su hombre.*

[**mujer**] ≠ (Este material léxico no figura como lema).

En otros ejemplos, que atienden este mismo tópico, encontramos una valoración positiva de los rasgos físicos de la mujer (*cambio radical, buena estampa, favorece, lindas, transformador*). De aquellos que tienen que ver con su acicalamiento y presencia. El enunciador emerge en el enunciado, emite juicios de valor y toma una postura:

(DUEL)

[**radical**] *Maritza dio un cambio radical con su nuevo **look**.*

(DBES)



[**estampa**] *La joven recién llegada era de buena estampa*

[**favorecer**] *Ese peinado favorece a Andrea.*

[**onda**] *Las ondas del cabello de Dubraska son lindas.*

[**transformador, ra**] *Bárbara fue a la peluquería por un cambio transformador.*

Esta postura es coherente con una línea de pensamiento que sanciona todo lo que, a los ojos de quienes escribieron estos diccionarios y, probablemente, a los ojos de la sociedad en la que se desenvuelven tanto estos discursantes como la obra, es una infracción a los principios establecidos en el canon de la belleza occidental⁵:

(DUEL)

[**garra**] *¡Qué garras tan feas tiene Inés!*

[**espanto**] *Juanita es un espanto, siempre lleva el cabello despeinado y la ropa sucia.*

[**rebelde**] *Amanda tiene el pelo rebelde.*

(DBES)

[**rebelde**] *El cabello rebelde de Carmen era horroroso e imposible de peinar.*

En un par de estos ejemplos (*garra, espanto*), la mujer aparece fragmentada. Una suerte de metonimia lexicográfica sugiere que ciertos rasgos encontrados en la apariencia física de la mujer la caracterizan y hasta la definen.

Otras textualizaciones refuerzan esta visión fragmentada, visión que ha aparecido en diccionarios generales como el DRAE, según reporta Lledó (2004). Llama la atención que sea el DBES, un repertorio de la segunda década del siglo XXI, el encargado de alimentar este binomio “partes-todo”:

(DBES)

⁵ El DUEL lo ha expresado con el siguiente ejemplo ideológicamente marcado: [**fealdad**] *La fealdad es aquello que **nos** hace **bajar** la cabeza porque **nuestra** inteligencia o **nuestros** sentimientos lo **desaprueban**.*

[**cabellera**] *María tiene una larga cabellera.*

[**pelo**] *Teresa tiene pelo abundante.*

[**seno**] *La mujer tiene los senos pequeños.*

Un segundo grupo de ejemplificaciones emergentes refuerza, en negativo o en positivo, otros aspectos físicos relacionados exclusivamente con el peso y la talla. Tres de estos ejemplos se encuentran marcados subjetivamente: el primero, *Mi prima está relleñita*, apela a la eufonía con el empleo del diminutivo “relleñita, pero el efecto es totalmente contrario a lo que lo ha causado; en el segundo, *Mi hermana tiene un abdomen definido*, aparece una mujer, Thais, que hace ejercicio “para no perder la línea”. En el tercero, *La gordura de las mujeres era apreciada en la antigüedad*, hay dos puntos perceptibles (*era, apreciada*) que dejan ver la huella del enunciador en el enunciado. Lo que se dice, lo que se sabe, lo que se piensa sobre la obesidad, de acuerdo con esas marcas, lleva una carga negativa y sancionadora, ergo se asume que, hoy, esta realidad se desaconseja.

(DUEL)

[**relleno, na**] *Mi prima está relleñita.*

(DBES)

[**abdomen**] *Mi hermana tiene el abdomen definido.*

[**gordura**] *La gordura de las mujeres era apreciada en la antigüedad.*

[**línea**] *Thais hace ejercicio para no perder la línea.*

[**lipa**] *A Claudia le creció a lipa en poco tiempo.*

El tercer grupo de enunciados que valoraremos sobre este tópico se orienta exclusivamente hacia la belleza femenina. No son pocos los ejemplos, quince, en los que, si la mujer aparece, es para exaltar positivamente sus rasgos físicos; y, en este punto, ambos diccionarios coinciden:

(DUEL)

[**atributo**] *Su belleza es su principal atributo.*



[beldad] *No es poca la beldad de María. || Mi amiga es una beldad.*

[bombón] *La hija del profesor es un bombón. || Luisa Elena es muy bonita, un verdadero bombón.*

[encender] *Te dijo que eras bonita y se te encendió el rostro.*

(DBES)

[americano, na] *La novia americana de Andrés es hermosa*

[beldad] *La señorita es una beldad.*

[buenamoza, buenamoza] *Es la más buenamoza del grupo de amigos.*

[destacar] *Mariana destaca por su inusual belleza.*

[físico, ca] *Carmen tiene un buen físico.*

[guapo, pa] *La novia de Simón es muy guapetona.*

[guao] *Guao, estás muy bonita.*

[guaricha] *Esa guaricha sí es bonita.*

[hermoso, sa] *Magdalena es una mujer hermosa.*

[murrucuca] *Julia nunca fue una murrucuca.*

[venus] *Tu hermana es toda una venus.*

En siete ejemplos adicionales, bullen del sujeto discursivo otro conjunto de significados sociales de lo femenino desde y hacia la belleza. Las féminas aparecen, nuevamente, de forma fragmentada. En uno de estos ejemplos, [infantil] *Mi esposa tiene un rostro infantil*, que desde luego ha pasado por un tamiz ideológico, hay una asimilación de la mujer con las criaturas. Nótese, además, que estas construcciones se centran exclusivamente en el rostro de la mujer, uno de los puntos simbólicos del culto a la belleza.

(DUEL)

[hechicero, ra] *Morela tiene unos ojos hechiceros.*

(DBES)

[angelical] *Dubraska tiene un rostro angelical.*

[ebúrneo, a] *Es conocida por tener un rostro ebúrneo.*

[gracia] *Inés tiene una cara con gracia.*

[infantil] *Mi esposa tiene un rostro infantil.*

[proporcionado, da] *La chica tiene un rostro proporcionado.*

[rostro] *María tiene un lindo rostro.*

Así ha quedado definido un ideal de belleza que no emerge como el ser, sino como el deber ser. Y cuando la realidad fijada a través del ejemplo se trastoca, aparece la voz decidida de los discursantes, se pone en evidencia el maniqueísmo (belleza-fealdad) y se ven los atisbos de la subjetividad:

(DBES)

[bagre] *Su vecina es un bagre.*

[barrilete] *María parece un barrilete.*

[belfo, fa] *María tiene una boca belfa.*

[feúra] *La feúra de su hermana era evidente.*

[rasgo] *Los rasgos faciales de Ana son toscos.*

Con toda rotundidad, podemos señalar que este ideal estético que campa por las páginas del DUEL y del DBES hunde sus raíces en conceptos manidos y apreciaciones generalizadas de la sociedad venezolana, cultora de la apariencia física y de lo bello. Por este motivo, posiblemente, los repertorios escolares estudiados han puesto el acento en la belleza oficial, tan trajinada en la memoria social del país:

(DUEL)

[apoteósico, ca] *La apoteósica repuesta de la concursante le adjudicó la corona de Miss Universo.*



[ensayo] *Esta noche será el ensayo final para el Miss Venezuela.*

[hermoso, sa] *Irene Sáez es una mujer hermosa.*

(DBES)

[banda] *La banda de Miss Aragua tenía los colores del estado.*

[candidato, ta] *Ana, María y Laura son candidatas a reinas, en el certamen de belleza.*

[guapetón, na] *La modelo es arrogante y guapetona.*

[torneado, da] *La modelo tiene un cuerpo torneado.*

[refistolero, ra] *La venezolana es la reina de belleza más refistolera de todas.*

Cierra este nudo conceptual una visión cronológica de la mujer en la que, como cabe esperarse, la vejez es valorada negativamente:

(DUEL)

[envejecimiento] *El envejecimiento de Susana es sorprendente; no la reconocíamos.*

[gallo] *Luisa está vieja, ya se le marcan las patas de gallo.*

(DBES)

[beldad] *La señorita es una beldad.*

[emperifollado, da] *La señora emperifollada atrajo miradas a la fiesta.*

[envejecer] *Patricia envejeció mucho estos años.*

[estampa] *La joven recién llegada era de buena estampa.*

[estilo] *Esa muchacha tiene estilo.*

[proporcionado, da] *La chica tiene un rostro proporcionado.*

Características globales y comportamientos (once ejemplos)

Ligados a los ejemplos que hablan de aspectos físicos, están aquellos que presentan características más globales que afectan el ser de las protagonistas. Dos de ellos han sido tratados en el apartado anterior, porque se relacionan con la edad y los estadios de la mujer:

(DBES)

[**estampa**] *La joven recién llegada era de buena estampa.*

[**estilo**] *Esa muchacha tiene estilo.*

Otros tienen que ver con comportamientos de las féminas, valorados de forma positiva a la luz del panorama de conjunto ofrecido tanto por el DUEL como por el DBES:

(DUEL)

[**barniz**] *Ella adquirió, desde sus primeros años de vida, un ligero barniz de distinción y elegancia.*

[**estilo**] *María tiene un elegante estilo al caminar. || Esa dama tiene mucho estilo, por eso nunca pasa desapercibida.*

[**glamour**] *Ni en las situaciones más difíciles, María y yo perdemos el glamour.*

En casos puntuales, los ejemplos se centran en un aspecto mucho más específico, la forma de caminar de Elvira y María:

(DUEL)

[**gracia**] *Elvira tiene gracia la caminar.*

(DBES)

[**tongoneo**] *María se roba todas las miradas con su tongoneo al andar.*

Finalmente, están las textualizaciones que hacen aparecer a las mujeres como actantes fundamentales del mundo de la moda y otros afines. Los repertorios lexicográficos objetos de estudio, y en particular el DUEL, dejan ver una serie de valores estereotipados en función de los cuales “estar a la moda” sería otro de los roles femeninos:

(DUEL)



[**fanático, ca**] *Luisa Isabel es fanática de la moda.*

[**naturalidad**] *Ana se desenvolvía con toda naturalidad por la pasarela de modelaje.*

[**órbita**] *Maritza está en órbita en materia de moda.*

Ropa y accesorios (cuarenta y siete ejemplos)

A modo de corolario del culto a la belleza en el DUEL y DBES, se halla la subcategoría de ropa y accesorios. Cuarenta y siete ejemplos consagran un universo en el que la mujer aparece connotada y cuyo ámbito es exclusivamente femenino. El tratamiento de estas realidades sociales y discursivas es así:

i) Una primera parte del contenido de los ejemplos, aparezca o no de forma explícita la mujer, tiene que ver con accesorios y otros adornos femeninos,

(DUEL)

[**garganta**] *¡Qué lindo se ve el collar en tu garganta!*

(DBES)

[**amatista**] *Mi mamá me regaló unos zarcillos de amatista.*

[**anillo**] *Luisa tiene un anillo de oro.*

[**brazalete**] *Carmen perdió su brazalete de plata.*

[**casquete**] *María tiene puesto un casquete de colón marrón.*

[**estrellado, da**] *La señora lleva un broche estrellado.*

[**gancho**] *Sara usa ganchos en el pelo.*

[**plata**] *Susana tiene una pulsera de plata.*

[**plateado, da**] *Mi mamá se compró un collar plateado.*

[**rosa**] *María tiene una rosa de collar.*

y con un tipo de particular de zapatos:

(DBES)

[**agudo, da**] *Los zapatos de Andrea son de tacón agudo.*

[**tacón**] *Las mujeres llevan calzados de tacón alto para las fiestas.*

ii) La indumentaria, en general, aparece representada profusamente en las textualizaciones de ambos diccionarios. De entre los tipos de ropas, el vestido (corto o largo) y las faldas ocupan cuantitativamente el primer lugar;

(DUEL)

[**naranja**] *Yesenia usó un vestido de color naranja para el matrimonio de su prima.*

[**ribete**] *El vestido de la niña estaba adornado con ribetes azules.*

[**zambo, ba**] *No usa falda porque es zamba.*

(DBES)

[**amarillo, lla**] *El vestido amarillo de susana es precioso.*

[**amazona**] *Teresa compró una amazona para salir a cabalgar.*

[**arrastrar**] *Ella arrastraba su larga falda.*

[**fuelle**] *El vestido de Alicia tenía un fuelle*

[**pronunciar**] *Ese vestido te pronuncia las caderas.*

[**rosa**] *Laura tiene puesta una falda rosa.*

[**traer**] *Carolina traía un vestido de flores muy bonito.*

[**vinotinto**] *Rebeca está usando un vestido vinotinto.*

y le siguen otros tipos de prendas de vestir, entre ellas, dormilonas, blusas, pantalones y hasta el alambicado fustán:

(DBES)

[**dormilona**] *María buscó su dormilona rosada en el clóset.*

[**fustán**] *A la señora le gusta usar fustán.*



[**parduzco, ca**] *Gabriela se compró unas blusas parduzcas.*

[**pecho**] *Los trajes de baño cubren los pechos de las mujeres.*

[**talla**] *La mujer pidió un pantalón talla dos.*

Cabría destacar que, en este grupo, hemos encontrado una decena de ejemplos que está marcada ideológicamente y que pertenece al DBES: en dos de ellos, el enunciador lingüístico, casualmente perteneciente al sexo masculino, coloca el acento en lo vulgar u ordinario de las prendas de vestir:

[**ordinario, ria**] *Mercedes llegó a la fiesta con un vestido ordinario.*

[**vulgaridad**] *El vestido de esa joven era de gran vulgaridad.*

En los ocho restantes, se aprecia que sus contenidos no tienen que ver con la ropa en sí misma, sino con los procedimientos de selección de esta. A través de una metonimia lexicográfica, ya ensayada en otros ejemplos, el lexicógrafo extiende las características, positivas o negativas, de la prenda a quien la porta:

[**anticuado, da**] *Ella usa ropa anticuada.*

[**convencional**] *Ella es una mujer convencional en el vestir.*

[**criticar**] *Criticaron la vestimenta de Lucía.*

[**decoro**] *La señora siempre viste con decoro y elegancia.*

[**estrambótico, ca**] *Laura lleva su vestido estrambótico.*

[**gala**] *Ella se puso sus mejores galas para la feria.*

[**gusto**] *Marta tiene un buen gusto para vestirse.*

[**mamarracho, cha**] *Ella se viste como mamarracho⁶.*

⁶ Se privilegia el uso del masculino en “mamarracho”, aunque en la lematización se han incorporado las dos terminaciones: masculino y femenino.

iii) Además de esta vestimenta femenina variada, encontramos alusión directa al uniforme de boda. El traje protocolarmente dispuesto para la novia, así como otros accesorios requeridos para la ceremonia matrimonial, tienen su lugar en el DUEL:

[guante] *La novia usó guantes largos de seda para casarse.*

[nardo] *La novia usó un ramo de nardos en su bouquet.*

[reforma] *Daniela le hizo una reforma a su vestido de novia.*

[tacto] *Mi vestido de novia fue confeccionado con una tela de tacto suave y delicado.*

[velo] *La novia se cubrió el rostro con un velo blanco.*

[violeta] *La novia llevaba un ramillete de violetas moradas.*

Resulta curioso, pero coherente con la tendencia ideológica de este diccionario, que, de todos los enunciados citados a lo largo de estas páginas, ¡en uno! aparezca el punto de enunciación en femenino. Por primera vez, una mujer es protagonista de su propia narrativa:

[tacto] *Mi vestido de novia fue confeccionado con una tela de tacto suave y delicado.*

iv) En dos ejemplos del DBES, un producto léxico confeccionado en la segunda década del siglo XXI, hallamos un tópico que no resulta novedoso desde el punto de vista social, pero sí desde el lexicográfico: la denuncia velada sobre los recursos económicos que las mujeres invierten en ropa. ¿Será que estamos en presencia de un estereotipo o será que se trata de un concepto manido y de una idea socialmente aceptada? Veamos los enunciados:

[aguinaldo] *Liz se gastó los aguinaldos en ropa*

[ahorro] *La mujer se compró un vestido con sus ahorros.*

5.- Reflexiones finales

Esta investigación no concluye, pero quedan claras algunas ideas: (a) que, en cuanto al tratamiento de la mujer se refiere, el elenco de ejemplos de las compilaciones analizadas ha apuntado hacia el ámbito privado, la belleza y el acicalamiento, el cuerpo, los accesorios y, en menor medida, el mundo laboral; (b) que, sobre las características físicas asociadas a la mujer, se reafirma un estereotipo de belleza que emerge no como el ser, sino como el deber



ser; (c) que los enunciadore de ambos diccionarios se han filtrado en el interior de las textualizaciones; por eso, el grupo de ejemplos estudiados puede tipificarse como ejemplo-enunciado, más que como ejemplo-frase; (d) que no ha sido posible establecer un distanciamiento ideológico entre uno y otro repertorio. El comportamiento de las construcciones abordadas, en el DUEL y en DBES, deja ver un entramado de situaciones que tiende a reforzar el culto a la belleza.

Referencias

- Ahumada, I. (2006). Justificación lingüística de las insuficiencias que presentan los diccionarios actuales. En J. Moya y M. Sosinski (eds.). *Lexicografía y enseñanza de la lengua* (pp. 18-20). Universidad de Granada.
- Alvar Ezquerro, M. (1993). Diccionario y gramática. En M. Alvar Ezquerro, *Lexicografía descriptiva* (pp. 87-147). Bibliograf.
- Bajo Pérez, E. (2000) *Los diccionarios. Introducción a la lexicografía del español*. Trea.
- Cruz Espejo, E. (1999). Aspectos generales de la lexicografía. *Thesaurus. Boletín del Instituto Caro y Cuervo*, 54 (2), 412-432.
- Fernández-Sevilla, J. (1974). *Problemas de Lexicografía Actual*. Instituto Caro y Cuervo.
- Forgas Berdet, E. (1999). La (de)construcción de lo femenino en el diccionario. En M. Fernández de la Torre, A. Medina Guerra y L. Taillefer (eds.). *El sexismo en el lenguaje* (pp. 577-590). Servicio de Publicaciones del CEDMA.
- Forgas Berdet, E. (2001a). Mujer y diccionario: lo femenino en los ejemplos lexicográficos. *Hispanistas*, 48. <http://www.hispanista.com.br/>
- Forgas Berdet, E. (2001b). Diccionario e ideología: tres décadas de la sociedad española a través de los ejemplos lexicográficos. *Espéculo. Revista de estudios literarios*, 17. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=274007>
- Garriga, C. (2001). Los diccionarios escolares. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 31, 35-52.
- Garriga, C. (2002). Los ejemplos en los diccionarios didácticos del español. En M. Ayala Castro (coord.), *Diccionarios y enseñanza* (pp. 127-149). Publicaciones de la Universidad de Alcalá.



- Garriga, C. (2003). La microestructura del diccionario: Las informaciones lexicográficas. En A. Medina Guerra (coord.), *Lexicografía española* (pp.103-125). Ariel.
- Gelpí, C. (2003). El estado actual de la lexicografía: los nuevos diccionarios. En A. Medina Guerra (coord.), *Lexicografía española* (pp. 307-327). Ariel.
- Gómez, M. (2007). *Diccionario de uso escolar Larense*. Larense.
- Haensch, G. (1982). Aspectos prácticos para la elaboración de diccionarios. En G. Haensch, L. Wolf, S. Ettinger, R. Werner, *La lexicografía. De la lingüística teórica a la lexicografía práctica* (pp. 395-534). Gredos.
- Hernández, H. (1989). *Los diccionarios de orientación escolar. Contribución al estudio de la lexicografía monolingüe española*. Max Niemeyer Verlag.
- Hernández, H. (1991). De la teoría lexicográfica al uso del diccionario: El diccionario en el Aula [ponencia]. *III Congreso de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, ASELE, Málaga, España*.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_iii.htm
- Lara, L. (1997). *Teoría del diccionario monolingüe*. El Colegio de México, Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios.
- Lledó, E. (2004). Los ejemplos. En E. Lledó, M. Calero Fernández y E. Forgas Berdet (coords.), *De mujeres y diccionario. Evolución de lo femenino en la 22 a edición del DRAE* (pp. 23-96). Ministerio del Trabajo y Asuntos Sociales, Instituto de la Mujer.
- Mora Ballesteros, L. (2016). *Diccionario de la lengua española Saber. Saber*.
- Núñez, R. y Pérez, F. (2005). *Diccionario del habla actual de Venezuela*. Universidad Católica Andrés Bello.
- Pérez, F. (2002). Diccionarios para pequeños hablantes. Aproximación crítico-bibliográfica y ponderación de los diccionarios escolares venezolanos. *Boletín de lingüística*, 17, 84-105.
- Pérez, F. (2005). *Pensar y hacer el diccionario*. El Nacional.
- Pérez-Bravo, A. (2012). El cuerpo-objeto y la belleza-sujeto: construcción sociocultural frente al mercado conyugal y profesional. *Omnia* 18, 66-80.
- Real Academia Española. (1964 [1726-1739]). [Diccionario de autoridades] *Diccionario de la lengua castellana, en que se explica el verdadero sentido de las voces, su*



naturaleza y calidad, con las frases o modos de hablar, los proverbios o refranes, y otras cosas convenientes al uso de la lengua. Edición facsímil. Gredos.

Real Academia Española (2014) *Diccionario de la lengua Española*. Espasa.

Rivera-Garretas, M. (2006). El culto a la belleza. *Lectora* 12, 125-128.

Rivero Belisario, J. (2021). Diccionario escolar e ideología: los oficios cuestionados socialmente. En M. Márquez Cruz y V. Ferreira Martins (eds.). *La lexicografía didáctica. Reflexiones y recursos orientados al aprendizaje de lenguas* (pp. 105-118). Guillermo Escolar Editor.

Rivero Belisario, J. (2022). Cuestión de género y prácticas laborales: una visión desde el Diccionario enciclopédico castellano para estudiantes Maraisa. *Cuadernos de la ALFAL* 14. <https://www.mundoalfal.org/es/content/cuadernos-de-la-alfal-n%C2%BA-14->

Rodríguez, S. (2012). El análisis ideológico del discurso lexicográfico: una propuesta metodológica aplicada a diccionarios monolingües del español. *Verba*, 39. 135-159.



EL TAMUNANGUE, MEMORIA COLECTIVA**Norma González Viloria** ngviloria@gmail.com <https://orcid.org/0000-0001-7248-0224>

Universidad Pedagógica Experimental Libertador

Instituto Pedagógico de Caracas

Venezuela

Profesora especialista en Castellano, Literatura y Latín, egresada del Instituto Pedagógico y Magíster en Literatura Hispanoamericana, egresada del Instituto Pedagógico de Caracas. Actualmente se desempeña como docente, adscrita al Departamento de Castellano, Literatura y Latín del Instituto Pedagógico de Caracas. Fue directora del Instituto Venezolano de Investigaciones Lingüísticas y Literarias "Andrés Bello" IVILLAB.

Resumen

El propósito de este trabajo es presentar algunos resultados obtenidos del estudio de El Tamunangue, como una representación dramática que narra en un tiempo pasado y presente, una historia que conjuga lo religioso con lo secular. Esta celebración es propia del estado Lara, en Venezuela y gira en torno a la devoción a San Antonio. Junto con Yolanda Salas analizamos los resultados que obtuvo Turner (1967 y 1969) al estudiar los aspectos del ritual ndembu, en Zambia. Siguiendo su investigación, ordenamos en tres niveles el estudio de las fiestas tradicionales. Durante mi trabajo de campo, realizado entre 1980 y 1990, registré una serie de datos relativos a El Tamunangue, los cuales procesé y estudié de acuerdo a estos tres niveles. Así pude exponer lo que se dice de esta fiesta, su ejecución como devoción y como pago de promesas, para llegar a comprender lo simbólico de la festividad.

Palabras clave: El Tamunangue, historia, religioso secular, fiestas tradicionales, simbólico.

The *Tamunangue*, collective memory**Abstract**

The purpose of this paper is to present some results obtained from the study of El *Tamunangue*, as a dramatic representation that narrates in a past and present time, a story that combines religiosity with secularity. This celebration is typical of the state of Lara, in Venezuela and revolves around the devotion to San Antonio. Together with Yolanda Salas, we analyzed the results obtained by Turner (1967 and 1969) when studying aspects of the *Ndembu* ritual in Zambia. Following his research, we organized the study of traditional festivals in three levels. During my fieldwork research, carried out between 1980 and 1990, I recorded a series of data related to El *Tamunangue*, which I processed and studied according to these three levels. Thus, I was able to depict what is said about this festivity; its execution as a devotion and as a religious tribute, in order to understand the symbolism of the festivity.

Keywords: *Tamunangue*, history, secular religious, traditional festivities, symbolic.

Recepción: 01/09/2022 **Evaluación:** 11/09/2022 **Recepción de la versión definitiva:** 13/10/2022



Le Tamunangue, mémoire collective

Resume

L'objectif de cet article est de présenter quelques résultats obtenus à partir de l'étude de « Le Tamunangue », en tant que représentation dramatique qui raconte dans un temps passé et présent, une histoire qui combine le religieux et le séculaire. Cette fête est typique de l'état de Lara au Venezuela et tourne autour de la dévotion à San Antonio. Avec Yolanda Salas, nous avons analysé les résultats obtenus par Turner (1967 et 1969) lors de l'étude de certains aspects du rituel Ndembu en Zambie. En suivant ses recherches, nous avons ordonné l'étude des fêtes traditionnelles en trois niveaux. Au cours de mon travail de terrain entre 1980 et 1990, j'ai enregistré une série de données relatives au Tamunangue, que j'ai traitées et étudiées selon ces trois niveaux. Ainsi, j'ai pu exposer ce qui est dit sur cette fête, son exécution en tant que dévotion et en tant que paiement de promesses, afin de comprendre le symbolisme de la fête.

Mots clés : Le Tamunangue, histoire, religion séculaire, fêtes traditionnelles, symbolique.

A festa do Tamunangue, memória coletiva

Resumo

O objetivo deste trabalho é apresentar alguns resultados obtidos do estudo de *El Tamunangue*, como uma representação dramática que narra em um tempo passado e presente, uma história que combina o religioso com o secular. Esta celebração é típica do estado de Lara na Venezuela e gira em torno da devoção a San Antonio. Junto com Yolanda Salas, analisamos os resultados obtidos por Turner (1967 e 1969) ao estudar aspectos do ritual de Ndembu na Zâmbia. Após a pesquisa, organizamos o estudo dos festivais tradicionais em três níveis. Durante meu trabalho de campo entre 1980 e 1990, registrei uma série de dados relacionados ao Tamunangue, que processei e estudei de acordo com estes três níveis. Desta forma, pude expor o que é dito sobre esta festa, sua execução como devoção e como pagamento de promessas, a fim de compreender o simbolismo da festa.

Palavras-chave: Tamunangue, História, Religião Secular, Festividades Tradicionais, Simbólico.



Introducción

Estudiar y entender las fiestas folklóricas es una propuesta que data de mucho tiempo atrás. A finales de la década de los años 70, descubrí El Tamunangue, la festividad por excelencia del pueblo larense. Al principio mi idea era conocerlo, entenderlo y aprender a bailarlo. Ya sabía de él de manera tangencial, pues mi familia materna proviene del estado Lara, y muchos de sus miembros se asentaron en El Tocuyo. Durante un par de años, aproximadamente, asistí como observadora, a su representación, en Sanare. Primero en el día de San Antonio, el 13 de junio. Después, para el pago de alguna promesa, un día cualquiera del año. En ese tiempo encontré una fuerza enorme, una energía formidable en ese ambiente festivo. Hombres, mujeres y niños. Música. Baile. Juego. Y una profunda relación entre los que bailan, los que cantan y tocan, los que juegan, los que rezan, los que observan, en fin, una presencia dinámica, una intrincada red de relaciones.

Estaba al tanto, muy de cerca, de distintas festividades: Velorios de Cruz de mayo, Corpus, San Pedro y San Pablo, Locos y Locainas, Comparsas, y algunas otras, menos divulgadas y esta, de Lara, en Sanare, llamó mi atención. Me propuse ordenar aquella interacción, el diálogo que encontré en El Tamunangue. Para hacerlo, decidí estudiar la fiesta y su entorno, desde adentro. A lo largo de varios años, aprendí a jugar, bajo el compromiso de guardar en secreto mis saberes. Secreto que me impedía hablar del juego de la batalla de quien accedió a ser mi maestro. Aprendí a bailar los siete sonos, y conviví con muchos tamunangueros, verdaderos especialistas en el canto, músicos de gran versatilidad, especialistas en el baile, en el juego de La Batalla. También conocí a las esposas de estos hombres, a sus hijos. Interactué con ellas, en el hogar, y aprendí de la cocina, de los parentescos, de sus dolores y pérdidas, de sus creencias. En mi estancia en sus casas me acerqué a la siembra del café. Fueron años muy intensos. La investigación de campo demanda mucha entrega.

Definitivamente, había una narrativa. Se trataba de la historia de una comunidad, de un hecho. Esa historia se ofrece como una totalidad, muchas veces teatral, en la cual el tiempo y el espacio se transforman mediante la palabra, las acciones, la música, la danza, el canto. No es un escenario formal, un teatro con butacas y escenario, por ejemplo, sino espacios abiertos, plazas, calles, el atrio de la iglesia. El diálogo, la interacción, se



establece entre todos los elementos para reproducir, en el caso que nos ocupa, un hecho cultural, una norma social, admonitoria y socializadora, en el cual símbolo e historia se confunden.

Como resultado de distintos trabajos de campo, realizados con Yolanda Salas, Carlos García, Luis Zelkowicz, Terry Agerkop, Benito Irady, Elizabeth Hernández, entre otros, había llegado junto con Salas a establecer algunas pautas para el estudio de las fiestas folklóricas, a las cuales concebimos

como representaciones dramáticas que narran una historia y expresan el cúmulo de una conciencia histórica del presente y del pasado ... [para poner] de manifiesto la estructura subyacente de la narración, expresada a través de lenguajes simbólicos verbales y no verbales ... con el fin de extraer las reglas gramaticales que rigen estas expresiones dramáticas populares (Salas y González, 1987, p. 25).

Hablamos de revisar cada pequeño texto, cada diálogo, cada parte de la representación y construir las relaciones que se establecen con el contexto socio-cultural e histórico de la comunidad que genera esta celebración. Analizamos los resultados que obtuvo Turner (1967 y 1969) al estudiar los aspectos del ritual *ndembu*, en Zambia, África. Siguiendo su investigación, ordenamos en tres niveles el estudio de las fiestas tradicionales. El primero de ellos, llamado nivel exegético, da cuenta de la explicación o interpretación de sus propias leyendas, de su historia, por parte de los cultores, especialistas o no. Un segundo nivel, operacional, en que se describe el funcionamiento de la festividad, su ejecución, a través de la voz del investigador. Ambos niveles están estrechamente relacionados entre sí y vinculados con el siguiente. El nivel posicional, “entendido como la representación simbólica en forma dramatizada de la vida social y memoria colectiva de una comunidad” (González, 1990, p. 131), permitirá relacionar lo que se dice de la festividad (exégesis) con lo que se hace (operacionalización) para captar el sentido de los enunciados y de los diferentes niveles de significación vinculados con su estructura ideológica y cultural. Este texto, años después, pretende reescribir esa información, recogida durante mi investigación como participante de la festividad.

La fiesta. Representación dramática

El Tamunangue es un espacio de integración y de gran movilización social. En ese ambiente tiene lugar un intercambio de contenidos y una enorme transmisión de mensajes. Su convocatoria es formidable, porque la fiesta le da forma a la comunidad y, a su vez, forma comunidad. Todos están. Cuantas veces se cante y baile un Tamunangue se repiten aspectos de la cotidianidad de un tiempo pasado. Con cada pareja que baila, con cada cantor que interviene, se recrea el orden establecido, sintetizando así el aprendizaje de la vida en pareja, como veremos más adelante. Recuerda, igualmente, la evangelización lograda por San Antonio. De esta forma la fiesta contribuye al dibujo de ciertas convenciones sociales y religiosas, y pauta la interacción entre los bailadores, entre ellos y los cantores y entre los tamunangueros y la comunidad.

La fiesta establece una ruptura con el día a día. Marca la diferencia entre tiempo laboral y tiempo festivo, entre lo serio y lo bullicioso y alegre. En ese agitado entorno se representa El Tamunangue de la mejor manera posible. Las mujeres visten sus galas más radiantes, los hombres sus liquiliques, los instrumentos de cuerda están recién encordados y la representación es la más cercana a lo tradicional. Se repiten el canto, la danza, el juego, lo más apegados posibles a su forma original, la que comparten todos los portadores de la tradición, los cultores. Nadie quiere desafinar. No hay lugar para desentonar.

Atendiendo a mis lecturas sobre el tiempo festivo, el tiempo sagrado y el profano, tomé la expresión *Fiesta mayor* para denominar estos dos días de celebración en homenaje popular, a San Antonio. Pero cuando la promesa de un Tamunangue al santo no se puede pagar entre el 12 y 13 de junio y se queda para cualquier otro día del año, entonces lo sagrado y lo serio y bullicioso de la representación se da en una casa en el pueblo, o en una finca o en una casita en la montaña, la llamé por oposición la *Fiesta menor*. No se realiza en esos días en que la población, tanto de Sanare como de los caseríos vecinos, concurre masivamente al llamado de su tradición. Aquí, la respuesta es de una familia, algunos amigos y pocos invitados. Tiene un carácter más íntimo, más cercano. Ambos momentos, la Fiesta Mayor y la Fiesta Menor, existen teñidos de profunda religiosidad.

El momento central de la festividad es, pues, el 13 de junio, día en que se rinde homenaje a San Antonio de Padua. En torno a esta fecha se encuentra la celebración en



todo su esplendor y complejidad. Se inicia como tal desde el 12, cuando hacia la madrugada, alrededor de las 4 am., comienzan a sonar los cohetes que llaman a unirse al festejo. Hay una ceremonia, frente a las puertas de la Iglesia, “el rompimiento” que da inicio a la fiesta.

El Tamunangue se celebra por tradición, por devoción, pero en las casas en las cuales reciben al conjunto con los batalleros, con los que bailan y cantan y tocan, con sus capitanes, se realiza por promesa. Durante todo el 12 y el 13 los conjuntos tamunangueros, incansablemente, tratan de pagar el mayor número de promesas ofrecidas. La noche del 12 se celebra el velorio de San Antonio, seguramente ofrecido también por promesa. La mañana del 13 se ofrece la misa en honor al Santo. Al terminar la misa, con la presencia de los conjuntos, vistiendo sus mejores galas, se toca La batalla y se saca en procesión al San Antonio de la Iglesia. Regresa y se queda cerca de la puerta.

Desde allí, contempla a la multitud y recibe el canto de algunos *sones* y seguramente una batalla, para satisfacción de los presentes. Es la oportunidad de pagar alguna Bella por promesa. Este *son* tiene una gran importancia dentro de El Tamunangue, como se explica más adelante. Luego, se dispersan hacia las casas de promeseros que los aguardan. Todo continúa, y se suceden uno tras otro tamunangués hasta esa tarde, en que de nuevo frente a la Iglesia se termina la Fiesta Mayor hasta el año que viene. Es “el encierre”.

Esta celebración está enmarcada dentro de las fiestas del Solsticio de Verano, que se agrupan en torno a las lluvias, a la siembra, a los frutos de la tierra. Se inicia con La Batalla y luego se suceden siete sones. “Suite de danzas”, como lo llamó Isabel Aretz en su libro, publicado en 1970, con motivo de los 425 años de El Tocuyo. Ciudad que comparte junto a Curarigua, la cuna de esta festividad.

En La Batalla se representa el principio de ese tiempo, de esa era. La conquista para convertir a los moros en cristianos, a nuestros aborígenes en cristianos. Hay numerosos testimonios de un San Antonio que los conquistó. Isabel Aretz (1970) da cuenta de algunos de ellos y en otros trabajos de investigación, realizados posteriormente, se reitera esta historia. Aretz proporciona una décima (cuatro estrofas de 10 versos octosílabos) en la que aparece el santo que se va a la montaña, con un tamborcito, cantando el ayiyivamos: “vengan todos a bailar/a la música que suena, /pero siempre adoraremos/ a la Inmensa

Majestad". Y así salieron todos, mientras San Antonio les promete que vivirán en libertad, "desde ahora para siempre" pero, los llevará a adorar la Santísima Trinidad. Ante esta situación un demonio se le opone "lleno de furia y blasfemia", pretendiendo acabar con él, pero San Antonio desestima su saña y su fiereza y se lleva a los moros "juntos todos en rebaño" (pp. 18 y 19).

José Humberto Castillo, *El Caimán de Sanare*, en 1990, me narró su versión de este encuentro. Y cuenta acerca de la primera salida de San Antonio, en que se fue a la montaña, a conquistar a los moros, gente brava y salvaje. Hubo quienes dudaban de su valor, pues a quien agarraban se lo comían. "El primer día que fue, fue ahí con una varita, de esa que tienen los jugadores de Batalla". Él sabía que no le iban a hacer nada aquellos caciques negros, por su color, ya que él era negrito también. Pero no logró que salieran. La gente le preguntaba si los había visto, a los taparos, a los salvajes ... Decidió volver "vamos a ver con música, voy a llevar una tamborita y voy a armonizar unas cositas, unas cositas bonitas ... y les llevaba sus regalos. Entonces iban llegando y bailando, les gustaba la música y así los fue atrayendo". Dice El Caimán que los fue amansando con la música. "Con la tamborita se los trajo a toitos ... se trajo hasta la príncipa. Por ahí fue que los conquistó, por eso es que dicen a conquistá los moros, la historia, pues ...". Algunos llaman a El Tamunangue *son de negros*. María González, afirmaba, en 1979, que "antes se le decía era negros, negros de San Antonio. Ahora es que se le dice Tamunangue. Nosotros aquí [en Sanare], antes, pues, todo era ... vamos a bailar negros." Esta costumbre persiste, tal cual nos lo confirma Paredes (2006) en una breve publicación de su autoría.

La Batalla constituye un encuentro entre dos hombres que llevan garrotes, cada uno de ellos, y que "juegan" acompañados de la música. Resulta un enfrentamiento amistoso, en honor a San Antonio, que recuerda la conquista de los moros, de los indígenas o aborígenes. En verdad, se trata de dos procesos diferentes. Dos realidades muy distantes. Por una parte, la cristianización de los moros en la península ibérica y, por la otra, la conquista de nuestros aborígenes en el suelo americano. Pero en la historia narrada, de un San Antonio negro, que logra conquistar a los indígenas, utilizando el color de su piel y la música como elementos a favor de esta tarea, se solapan ambos procesos. Sin embargo, los años matizaron la intención guerrera o el recordatorio de conquista como trasfondo de La



Batalla. En 1979, en una entrevista que le hice a Federico Castillo, viejo capitán y batallero, ya retirado, afirmaba que “La Batalla es un ademán a San Antonio y ahora no lo acostumbra la gente. Ahora le juegan al público, no le juegan a San Antonio.” Agregaba que jugarle a San Antonio es hacerle una venia al Santo, con la vara y luego deben retirarse del altar, bailando y jugando, todo esto al son de la música. Finalmente explicaba “...La Batalla era con que San Antonio conquistó a los moros, le jugaba batalla y le bailaba.”

La leyenda lo cuenta y los versos reiteran la historia contada, tal y como lo dijo León Rojas, patriarca de una singular familia de músicos, en 1980:

San Antonio se salió
de la ciudad donde estaba
un tamborcito llevaba
y le dijo vengan todos
vengan pues con gran fervor
y le decía con amor
y cariño sin igual
para poderles cantar
los negros de San Antonio.

La norma establece que el juego de palos se quede fuera de La Batalla. Sin embargo, la tentación de “jugarle al público”, es muy fuerte y algunos jóvenes sucumben al impulso de exhibir sus dotes de buen jugador. Los viejos, los verdaderos batalleros, no muestran su juego, lo reservan para defenderse, si hubiera necesidad. Prefieren que no haya alguien, conocedor de sus movimientos, que se les adelante y los pueda desarmar e inutilizar, al golpearlos antes. Además, como bien dice Castillo, la batalla es solo un ademán, juego y baile, en honor al Santo.

El Negro Antonio, como algunos tamunangueros llaman cariñosamente a San Antonio, es amoroso y parrandero. Ramón Goyo, maestro batallero, de enorme prestigio y muy respetado en la región, reitera, en una entrevista hecha en 1987, que la galantería del baile es para el santo. Por eso, un enfrentamiento entre batalleros está fuera de este contexto, menos todavía si es para presumir de su adiestramiento.

En las Islas Canarias existe un juego de palos. En realidad, diversos juegos de palos. Depende de las figuras que se practican en uno u otro. No están ligados a ninguna fiesta religiosa o pagana. Según Ossorio Acevedo (1978), la existencia del juego del palo canario

se asocia a la resistencia de Los Guanches, antiguos habitantes, aborígenes, de las Islas Canarias ante la conquista de los españoles. Agrega que, además del palo canario, subsisten otros tipos de juego de palos, traídos por españoles, portugueses e ingleses (s/p).

Ambas formas de portar y usar el garrote en Sanare, una, además al santo y otra, defensa personal, guardan relación con el Teatro de conquista. Distintos antecedentes. Por un lado, San Antonio conquistando a los moros, a los indígenas, a los taparos. Por otro, los guanches protegiéndose de los conquistadores. O los españoles, en la península, defendiéndose de los moros. Vencedores y vencidos. Trasmutados en uno solo, el batallero.

Después de La Batalla comienzan los *sones*: El Ayiyivamos, La Bella, La Juruminga, La Perrendenga, El Poco a poco, El Galerón y El Seis Corrió. De acuerdo con algunos capitanes de Sanare, habría que agregar un octavo son: La Bella doble. Se ubica después de El Poco a poco y antes de El Galerón. Los conocedores del Tamunangue en esa población, a finales del siglo XX, señalaban que la Bella y la Bella doble son variaciones de un solo *son*. Presencié varias veces el momento en que Bernabé Alvarado, viejo capitán de Barrio Abajo, ordenaba tocar una o más Bellas dobles para pago de promesas. Una mujer llega con su hijo en brazos y pide permiso para bailar “un pedacito de Bella” con tal de pagarle al santo una promesa por ese hijo o nieto que carga. A veces la promesa es la Bella completa, entonces las bailadoras pueden ayudar a pagarla y sustituyen en el baile a la mujer e incluso bailan al niño, pues lo toman en sus brazos. Puede ser muy rudo para una sola bailadora, mantener el paso de una Bella, en especial, si es la Bella doble. Estas Bellas dobles también son muy apreciadas para bailarlas los niños y jóvenes que se inician en El Tamunangue. De esta forma comienzan las nuevas generaciones de tamunangueros. Los capitanes, los músicos, los bailadores, lo saben. Una Bella, baile de galanteo. El más encantador, el menos difícil de los *sones*.

Cada vez que se baila un Tamunangue se recrea el aprendizaje de la relación entre el hombre y la mujer, normas socializadoras que tutelan su convivencia, las convenciones que rigen su existencia se actualizan en el baile, en la letra. Los *sones* son la narración de la vida en pareja.



Acerca del funcionamiento de El Tamunangue

La ejecución de El Tamunangue comprende La Batalla y los *sones*. En Sanare, después de La Batalla se interpretan siete. Solo en el séptimo y último *son*, el Seis Corrí, intervienen tres parejas a la vez. Los otros *sones* lo bailan parejas sucesivas. En “el rompimiento”, después de la procesión del 13 de junio y en “el encierre”, frente a la Iglesia, se toca primero una Batalla, que no puede faltar porque se efectúa en honor a San Antonio y renueva la narrativa de su encuentro con los moros, con los indios, para conquistarlos, darles la libertad y evangelizarlos. En segundo lugar, después de La Batalla, se interpretan solo algunos de los *sones*.

A San Antonio le gusta
que le jueguen La Batalla,
así fue que conquistó
los moros de la montaña

Cuando es un pago de promesas, El Tamunangue se realiza completo. Incluye, entonces, la salve y, dependiendo del tiempo disponible para pagar la promesa, los gozos. Este tema de cuándo es completo y cuándo no, debe verse con cuidado. Las promesas, en las casas, que se pagan en el marco de la Fiesta Mayor, tienen el agregado de darse en los días de la celebración del Santo, lo cual las hace copartícipes de un halo especial. Pero son tantas que aun cuando, en cada una de ellas, El Tamunangue se interpreta completo, es decir, Salve para empezar o, para terminar; La Batalla y los siete *sones*, no hay tiempo para más. Mientras que en las promesas que se pagan, fuera de este momento de máxima convocatoria y de gran interacción, el tiempo para su ejecución es mayor. Me atrevo a decir que actualizan la fiesta de manera más cercana a la tradición y saborean la oportunidad con un enorme sentido religioso, con recogimiento y disfrute, a la vez.

A mi padre San Antonio
yo le debo una promesa
y se la voy a pagar,
en las puertas de la iglesia.



Algunas de estas promesas incluyen un velorio, otras una rogativa y un velorio. Lo cual puede cuantificar cerca de quince horas de actividad, de celebración. Tuve la oportunidad de estar presente en el cumplimiento de varias promesas fuera de la Fiesta Mayor. Una de ellas, la realizaban el 14 o el 15 de junio. En una casa del pueblo. Podría afirmar que, si no eres de la comunidad, si no perteneces a ese mundo, solo con una invitación muy formal puedes presenciarla. En mi caso, fui como acompañante de Ramón Mateo Goyo, respetado maestro tamunanguero, especialista en La Batalla y aun así él tuvo que dar argumentos para que aceptaran mi presencia. Yo soy una mujer que llegó sola, que se hizo amiga de los tamunangueros, que amanece con ellos, *veloriando*, y es de la capital. Fueron muchas las instrucciones que me dieron. Pude cumplirlas y asistí varios años seguidos.

Esta promesa a San Antonio no tiene ningún elemento diferente. Lo distinto estriba en la seriedad del acto mismo, en el apego a la tradición, en el cumplimiento de las normas intrínsecas. Y el tiempo alcanza para cantar no solo la salve, para empezar, sino los gozos para encerrar, y terminar la promesa. La comida se sirve sin premura, los amigos se reencuentran, conversan y en algunos de los *sones* se espera a que uno u otro bailen. Reconociendo de esta forma su singular pericia para la ejecución de ese *son*. El momento se detiene, los demás esperan la actuación de algunos para disfrutarla, para reír de satisfacción ante lo bien bailada, o lo bien cantada y tocada. La complacencia es enorme cuando un especialista en tocar el tambor o los palos, o en cantar una juruminga, sale a bailar porque su pecho explota de deseos por bailar un pedacito de Bella, por ejemplo, con esa pareja bien buenamoza y avispada.

Las invitaciones tienen una particular deferencia. Se aspira que asistan los buenos cantores, los mejores músicos y los bailarines más sobresalientes. Pero, sobre todo, los amigos más cercanos. La despedida tarda. Los abrazos se multiplican. Los adioses se van acallando. Y poco a poco se marchan. Regresan al día a día, al tiempo ordinario. Porque, indudablemente, la fiesta, la promesa, El Tamunangue, en una palabra, presupone un tiempo distinto, “un espacio sagrado”, como diría Eliade (1973).

Los cultores de esta fiesta, de esta tradición, guardan lazos intangibles, muy fuertes con San Antonio. Se pueden observar en las ocasiones en que celebran y pagan una



promesa para otros santos. Bernabé Alvarado tenía una, que cumplía el 16 de julio, a la Virgen del Carmen. Hacía un Velorio con los tonos, salves y pasacalles que la cantauría, integrada por hijos, nietos, compadres y amigos, sabe cantar y engalana la noche. Él mismo pasaba la letra, tenía un repertorio formidable. La Virgen del Carmen preside el altar, acompañada por varios santos, que gozan de la devoción familiar. Entre ellos está San Antonio. La noche entera se dedica al velorio y termina cuando el sol *clarea*. La mañana es testigo de un improvisado altar para San Antonio, en el patio, y ante él se interpreta un Tamunangue, con salve para empezar y los gozos para encerrar. Si el negro Antonio está en ese altar, hay que agasjarlo con su Batalla y los *sones* porque El Tamunangue es para él.

De igual manera, pude asistir a un Velorio a Santa Bárbara, en la montaña, cerca de Sanare, en Caspo. El velorio fue la promesa que durante muchos años cumplió Amado Lucena, y como San Antonio acompañaba a Santa Bárbara en el altar, dentro de la casa, al día siguiente, poco después del amanecer, en el patio, se interpretó un Tamunangue al santo, como dicta la norma, la tradición.

Resulta, aparentemente, mucho más consistente y densa la práctica de El Tamunangue por promesa que se celebra cualquier día del año, fuera de la festividad principal, la del 13 de junio, que aquella otra que se paga en torno a esa fecha. Sin embargo, la solemnidad y la religiosidad de la promesa existe por igual cuando se realiza dentro de la Fiesta mayor o fuera de ella.

En el juego de La Batalla se demuestra el respeto, el reconocimiento, que merece San Antonio, como el centro de la festividad. En tiempos pasados, las varas de los batalleros se colocaban sobre el altar. Costumbre casi desaparecida. Quienes iniciaban La Batalla tomaban las varas del altar y comenzaban la danza, con un saludo al santo que consiste en un intento de arrodillarse frente a él, como pidiendo permiso para comenzar, y se persignan para iniciar con buen pie el juego.

No es fácil acoplarse a otro batallero, por eso muchas veces los más experimentados buscan previamente con la mirada, con un gesto, a quien ha de ser su pareja (“su parejo”) para desempeñarse de la mejor manera. La Batalla solo la juegan los hombres. Inician dos de ellos, pero luego algún otro puede querer entrar en la representación. Mediante un gesto se lo hace saber. Un breve toque en un hombro basta para decirle al batallero que otro

jugador va a entrar, y el que sale entrega la vara al que llega. Esto si no carga su propia vara. Tal vez quiere medirse con la pareja que sigue bailando y nuevamente, ya que un jugador de batalla, diferente, entra en la danza, irán los dos hasta el altar a saludar a San Antonio, a pedirle su venia para jugarle “un pedacito de batalla”.

Los cantores señalan algunas reglas. Juega tu batalla con calma, no es necesario empujar, ni provocar a tu parejo.

Anda vete poco a poco
no te vayas a atropellar,
para darle gusto al cuerpo
no es preciso corcovear.

Y cuando sienten “sed” la letra del verso suena a petición.

El cuatrico que yo cargo
lo cambio por aguardiente,
porque no puedo cantar
sin el pechito caliente.

Hasta que se acaba y entonces la cantauría, el conjunto de cantores o cantadores, dice:

Terminame La Batalla
porque vamos a parar,
este golpe está muy bravo
no lo puedo soportar.

En La Batalla el texto cantado, por un lado, recuerda la acción evangelizadora del Negro Antonio, por otro, orienta el juego y establece pautas para el mejor desempeño de los batalleros. De esta manera y desde el principio se instaura una práctica, una regla que acompaña todo Tamunangue. Se trata de la estrecha relación que hay entre los danzantes y la cantauría, la cual, a veces se extiende hasta la que debe haber entre los cantores y los promeseros o los organizadores de la promesa (... no puedo cantar/ sin el pechito caliente). En los *sones*, tanto en el texto como en el baile, aparece el galanteo, propio de la seducción por parte del hombre, que corteja a una posible pareja, y de la mujer que trata de encontrar un compañero de acuerdo a sus expectativas y a los patrones sociales que norman la convivencia en ese medio.

El Ayiyivamos, interpretado inmediatamente después de La Batalla, inicia el galanteo propio de estos *sones*. Bailan parejas sucesivas que se alternan. Al empezar su



representación cada una de esas parejas deberá dirigirse al altar para saludar al Santo. Hay mucho entusiasmo y el regocijo se nota en la alegría del canto y en el baile mismo. El cantor señala “salió el negrito / sale a bailar/ escúchame negro / tráela pacá/ enamoraíto/ echámele el brazo/ bailale bonito/” hasta que sale otra pareja o entra otro “negro” que quiere bailar con esa “negra”, tan bonita y agraciada. “Sale otro negro/ que baile, que baile/ bicho pretencioso/ escúchame negro/ llevámela allá/ a que San Antonio/ hacele la venia/ traela pacá/ que la quiero ver/”.

El júbilo y la algarabía propios de El Ayiyivamos crecen de manera particular en La Bella. Es el *son* más conocido, el más difundido de cuantos tiene El Tamunangue. “La Bella es el Tamunangue”, solía decir la abuela Rafaela, capitana de El Tamunangue, de Barrio arriba, en Sanare. De ahí su fuerza, la energía que emana y, sobre todo, la autoridad que comunica. En efecto, es el *son* mediante el cual se puede pagar una promesa. De hecho, todos quieren bailarlo. Sea La Bella doble o la sencilla, especialmente, en la Fiesta Mayor.

La letra de la Bella doble viene dada en coplas mientras la otra Bella entrega su canto en dísticos. Al iniciarse, la referencia al Negro Antonio no se hace esperar, mientras cada pareja saluda al santo.

Allá viene San Antonio
con su varita en la mano
para poderle enseñar
a toditos sus hermanos.

La cantauría transmite el galanteo, mientras el parejo baila muy acompasado con la negra:

Muchachita buenamoza
de pelo caracoleao
tus padres serán mis suegros
tus hermanos mis cuñaos.

E insinúa algunas situaciones venideras:

El hombre puede tener
hasta cincuenta mujeres
y si se le muere una
le quedan cuarenta y nueve

Yo no canto bueno bueno



ni tampoco malo malo
pero sí canto sabroso
cuando estoy a medio palo.

En estas dos coplas hay advertencias, en la primera el riesgo de un hombre mujeriego, en la segunda, el aviso de un parrandero. Otras veces el texto cantado tiene una motivación distinta, el gusto de haber encontrado un buen compañero para el canto, o el hambre y la sed, después de un buen trecho de coro:

Cuando canto con usted
canto muy acomodao
porque me lleváis la letra
de medio camino andao

Un palito de aguardiente
señores por caridad
unos se mueren de sed
otros de necesidad

Le digo a los bailadores
que ya vamos a parar
porque el olor del sancocho
no nos deja cantar.

En La Juruminga, cobra fuerza el establecimiento del espacio familiar. Este *son*, claramente dividido en dos partes, funciona como un mecanismo socializador de los roles desempeñados, tradicionalmente, por el hombre y la mujer. El diálogo entre texto y baile teje un entramado difícil de separar. En la primera parte, el hombre recibe las instrucciones para proceder en su vida como pareja. En la segunda, es la mujer quien las recibe. Él debe saber cómo preparar el terreno para la siembra, cómo cosechar, cómo guardar o almacenar la cosecha y demostrarlo, mediante una suerte de mímica, pantomima tal vez, en la que imita a un agricultor. Bueno recordar que, por un lado, se asocia El Tamunangue con una fiesta agraria, de agradecimiento por las lluvias y la cosecha, pero, por otro lado, se trata de encontrar a la pareja ideal, el más apto para la vida familiar, porque puede proveer el alimento, el sustento de la casa, de la familia.



Que salga el negrito
a que San Antonio
Buscate un machete
amolalo a ver
bien amolaíto
es hombre de campo
saberá quemar ...

Y así, se enumeran sus tareas: quemar, rozar, buscar la semilla, sembrar, desyerbar, cosechar ... la imaginación es el límite para estos cantadores que al ver un buen bailador encontrarán distintas faenas para probar que sí las sabe hacer. Entre una y otra orden, se oye decir: “fíjate mi negra/ el negrito es bueno/ él es de trabajo”. Se trata de un llamado de atención para que la pareja se dé cuenta de que encontró un buen hombre, un compañero, un proveedor.

La segunda parte de La Juruminga permite ver cómo la mujer sabe llevar el hogar, cómo lava, plancha, cocina, en fin, las tareas que le son propias en ese contexto. Y, de igual manera, ella imitará esas labores, siguiendo las instrucciones dadas por el cantor que guía tanto a la mujer como al hombre en ese teatro de iniciación. Ella, atareada, trabajadora y solidaria. Él, esforzado, conocedor del campo, decidido.

Juruminga no más
ah negrita buena
avíspate pues
saberá jilar
sí sabe, sí sabe
ah negrita buena
avíspate negra
vamos a lavar
sí sabe, sí sabe
ah negrita buena
escúchame negra
saberá planchar
sí sabe, sí sabe.

La mujer reproduce en el baile la acción y, algunas veces, puede sorprender al cantor. Estuve presente cuando uno de ellos cantó: “saberá moler” y la negra hizo el ademán de mover su mano como si estuviera dando vueltas al brazo de una máquina de moler maíz, el cantor exclamó con cierta extrañeza “muele en máquina”, porque lo tradicional sería moler

en piedra, y el gesto habría sido diferente. Las tareas de la casa se multiplican, después de moler el maíz, habrá que comprobar si sabe amasar, hacer una arepa, bien redondita ...

El cuarto *son* de El Tamunangue es La Perrendenga. De nuevo el galanteo impregna todo el baile. Es una danza tranquila, que se baila *paseaíto*, por lo cual gusta mucho a los viejos tamunangueros. La cortesía del hombre hacia la mujer, mientras bailan, se hace presente. Él hace distintas figuras para coquetear, para enamorar a la dama, para atraerla. Siempre bailando muy suavemente y, apenas, dirigiendo el baile con la vara.

A bailar la perrendenga
un pasito para lante
un pasito para 'tras
que bailá de lao a lao
escuchá, escuchá mi negro
que bailala chiquitico
que bailala estiraíto
que bailala pecho a pecho
así sí me gusta a mí
porque la sabe llevar.

Al igual que en La Juruminga, El Poco a poco tiene dos partes plenamente diferenciadas. Tanto así, que en este *son*, al término de cada una de esas partes, se canta y se baila una estrofa, alegre y divertida, para romper la representación teatral de cada una de ellas. En Los Calambres, primera parte del Poco a poco, la pareja está de paseo, o bien, el hombre está llegando de algún viaje. Él viene con calentura, es decir, tiene fiebre, la mujer se alarma, está enfermo. Entonces, cumple cada una de las órdenes que le da el cantor solista: le hace una bebida, lo inyecta, pero la enfermedad es inexorable, comienza a llorar por su compañero, está muriendo. Es allí cuando los calambres, apenas visibles, se presentan con gran ímpetu, son temblores. Pareciera inminente el final fatal. Posteriormente, se escuchan los acordes de La Guabina y se canta esa estrofa casi mágica que rompe toda la teatralidad, con un potente ritmo que parece reír.

Hacele la venia
a mi San Antonio
viene muy contento
escúchame negra
está resfriaio



avíspate negra
júntale mentol
tiene fiebre
abrázalo negra
soplale el ojo
avíspate negra
eso es dengue.
Una bebida,
se está muriendo,
lloralo negra...

La guabina me mordió
en la palma de la mano
si no me lo quieres creer
mira la sangre chorreando

El frenesí de La Guabina se aplaca y se da inicio a El caballito, la segunda parte de El poco a poco. Aquí, el hombre se inclina y casi en cuatro patas comienza a tirar patadas, a morder. Es belicoso, no ha sido domado. Las instrucciones del cantor solista son precisas. Representar esta parte del *son* exige experiencia y sagacidad. El caballo es agresivo. La bailadora es pícaro, se adelanta a las mañas del otro. Muy astuta, lleva un pañuelo en su cuello y cuando sale a bailar comienza a enrollarlo, como si fuera un lazo, para enlazar a ese caballo. Cuando logra pasar su pañuelo por el cuello del caballo comienza a amansarlo, le habla bajito, suave, con cariño, le da de comer y lo engaña para montarse en él. A veces la mujer no logra hacerlo, pero alguna otra lo monta, de medio lado, hasta que llega La Guabina con su aire de fiesta y pone punto final a la representación teatral.

Un caballo
escúchame negra
es peligroso
es muy mañoso
quieto caballo.
Escúchame negra
ese es un potro
no está amansao
tené cuidao
desgranale el maíz
quieto caballo
Escuchame negra
tirale un lazo

sobale el lomo
ya lo amansó
móntate a ver.

Tate quieto caballito
dejate de corcovear
dejate poner el tereque
para poderte montar

Ambas partes de El poco a poco ofrecen una visión de la vida en pareja. En la primera, la mujer cuida de su marido, lo atiende en la enfermedad, mientras que, en la segunda, la mujer logra amansar al caballo, es decir, aunque no todas las veces lo pueda montar, ejerce cierto control en su relación.

El Galerón es difícil de interpretar. Saltos, vueltas, y mucho juego de piernas. Al menos quien lo sabe bailar goza de gran agilidad y de una robusta preparación. El palero percute sobre el cuerpo del tambor, acelerando la música y el canto, logrando con ello que la intervención del hombre, quien baila muchas veces con dos varas que entrecruza y golpea entre sí, rítmicamente, a la par que salta, se haga más intensa y alegre. Ambos bailarores deben estar muy acoplados para evitar cualquier desaguizado en medio de esa rutina, que hace del hombre uno de los especialistas dentro del baile. No todos pueden con El Galerón:

Yo no bailo el Galerón
porque no lo sé bailar
quien lo baila es mi compadre
que lo sabe zapatear.

Dale duro a esa tambora
que se acabe de quebrar
que mañana hacemos una
de palitos de azahar.

Finalmente, el último *son* de El Tamunangue. El único que bailan tres parejas mixtas a la vez, el que tiene, según cuentan, treinta y seis figuras distintas. El Seis corrió o Seis Figureao. Esas 36 figuras, o las quedan en la práctica en esta comunidad, son de distinto grado de complicación. Su complejo tejido amerita una gran colaboración entre las tres parejas, entre los seis bailarores. Si alguien se equivoca otro corrige. Muchas veces una



conocedora, una especialista, es de vital importancia para sacar con bien este *son*. Y es en él, en el cual resalta la mujer que sepa organizar verdaderamente esta demostración de competencia para este baile, heredado –según cuentan- de los bailes de salón de la España Imperial.

A bailar el seis corrió
a bailalo bien bailao
arriba muchacho e' lalma
a sacar una cadena
ya sacaron la primera
ahora falta la segunda
ahora falta la tercera.
Así sí me gusta a mí
se portaron los muchachos
a bailar el Seis corrió

Le digo a los bailadores
no se vayan a enredar
que para darle gusto al cuerpo
no es preciso corcovear
Con una media risita
con una media risá
que padre mío San Antonio.

Lo simbólico de El Tamunangue

Ahora retomaré la visión de conjunto de esta fiesta, el diálogo entre sus partes para encontrar el sentido totalizador de El Tamunangue, “como representación teatralizada de todo un agregado de tiempos históricos y conciencias colectivas”, de acuerdo a los hallazgos descritos en mi tesis grado (1990, p. 54). Es evidente la presencia de dos grandes niveles de significación. Uno, el religioso-sagrado, en el cual San Antonio es un mestizo, que conquistó y evangelizó a un grupo de pobladores originarios. Su triunfo es el triunfo del cristianismo. La Batalla es el resultado de este encuentro, de esta victoria, en la cual el

Santo pierde su filiación europea, ahora es el Negro¹ Antonio y gana a sus seguidores en este nuevo mundo.

Aquí la herejía mora se convierte en indígena, surge la figura del santo como mediador en un espacio en que la armonía, la aceptación, se logra por su mestizaje. Sin embargo, el gran contexto en el cual se desarrolla la historia sigue siendo la dominación sobre el indígena, o el negro y la vara o garrote y la danza-teatro son estrategias de autoridad, de acatamiento que, en el entorno de El Tamunangue, se aprecian como equilibradoras. Especialmente, cuando los tamunangueros se llaman a sí mismo “negros”, lo cual los iguala cultural y étnicamente a San Antonio y “les permite incorporarse al mundo transculturado de manera digna y participativa” (p. 138).

En el otro nivel de significación, secular-profano, está el aprendizaje de la vida en pareja, se trata de la relación hombre-mujer, de la normativa para seguir sus roles, de acuerdo a las interrelaciones señaladas en las acciones contenidas en el texto cantado. Estas acciones se desarrollan en un espacio doméstico. Hay una iniciación, una praxis lúdica, en la cual se delimitan tareas, valores familiares y sus identidades quedan delineadas siguiendo el mandato de la tradición. Con esta enseñanza, de acuerdo a pautas sancionadas en lo social y cultural por la propia comunidad, se regula lo doméstico. Estas regulaciones tocan no solo a los protagonistas o especialistas de El Tamunangue sino a los espectadores también, pues son considerados actores sociales, receptores colectivos de la tradición. A la cual limitan y mantienen a la vez, porque cada uno de ellos aprueba con su actitud, con su participación y sus comentarios -seguramente- la actualización que cada año, se hace de la fiesta. Ambos niveles de significación tienen su encuentro en la devoción y en la promesa, ya que los dos participan tanto de una como de otra.

Referencias

Aretz, I. (1970) El Tamunangue. Caracas. Italgráfica

Eliade, M. (1973) Lo sagrado y lo profano. Ediciones Guadarrama. S. A.

¹ Hay casos en que la palabra negro o negra es usada como un apelativo cariñoso, sinónimo también de camaradería o amistad.



- González, N. (1990) El Tamunangue como teatro de imitación y simbólico de la realidad. Trabajo de grado de maestría no publicado. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico de Caracas. Caracas.
- Ossorio, F. (1978) El juego del palo canario. Según los Verga. Santa Cruz de Tenerife. Talleres litográficos de Ideas-ELLA
- Paredes, O. (2006) Tamunangue o sonos de negros. Folleto publicado en Cabudare, Lara. Revisado en 2016
- Salas Y. y González, N. (1987) El teatro popular en las fiestas folklóricas: la representación teatral en las Locainas de Pueblo Llano y en el Poco a poco del Tamunangue de Sanare. Artesanía y Folklore de Venezuela. Año X, N° 58, pp. 24 – 30
- Turner, V. (1967) The forest of symbols. Cornell University Press. Ithaca. Londres
- _____ (1969) The ritual process. Structure and Anti-Structure. Adline Publishing Co., Nueva York

ESTRATEGIAS DE NEGOCIACIÓN DE SIGNIFICADOS SOBRE EL TEMA DE LA INFIDELIDAD CONYUGAL: VISIÓN RELIGIOSA VERSUS PSICOLÓGICA

Ríchard Alexánder Silvera Paraco

✉ rrssilvera@gmail.com

🆔 <https://orcid.org/0000-0002-3409-2834>

Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Instituto Pedagógico de Caracas
Venezuela

Profesor egresado del Instituto Pedagógico de Caracas (IPC) en la especialidad de Castellano, Literatura y Latín (año 2008). Obtuvo mención honorífica Magna Cum Laude. En esta misma casa de estudios, recibió el título de magíster en Lingüística (año 2015). Se ha desempeñado como docente de aula en educación media. Ha participado como facilitador en diversos talleres y cursos sobre enseñanza de la lengua materna, y como ponente en eventos nacionales. Actualmente, en el IPC, se desempeña como profesor agregado, en pregrado, adscrito a la cátedra de Español Instrumental del Departamento de Castellano, Literatura y Latín; en postgrado, al subprograma Maestría en Lingüística, como docente del curso de Sintaxis; en la Universidad Católica Andrés Bello (UCAB), dicta las cátedras de Fundamentos de Gramática y Comunicación Escrita en la Escuela de Comunicación Social.

Resumen

El presente artículo tiene como objetivo interpretar cómo son las estrategias de negociación de significados sobre el tema de la infidelidad conyugal, desde una visión religiosa y psicológica. Para la orientación del estudio, se formularon diversas interrogantes. El fundamento teórico se sustentó en la teoría de la valoración de Martin (2001 y 2010), enfoque enmarcado en el análisis del discurso. Para la recolección de la información se hizo una entrevista a un experto del ámbito religioso y una a otro del psicológico, a fin de analizar el léxico con el cual negocian sus significados sobre el tópico tratado. Los resultados develaron una serie de estrategias para tratar el tema del adulterio. Finalmente, entre las conclusiones se observó que el adulterio es valorado de forma negativa y que el comportamiento sexual de los individuos es regulado a través de la asimetría de poder existente en la sociedad, en cuanto a la construcción de la identidad masculina y femenina.

Palabras clave: estrategias de negociación, infidelidad conyugal, valoración, léxico, ámbito religioso y psicológico.

Recepción: 08/08/2022 **Evaluación:** 24/09/2022 **Recepción de la versión definitiva:** 01/10/2022



**Strategies of meaning negotiation on the subject of marital infidelity:
religious versus psychological views**

Abstract

The aim of this article is to interpret how the strategies of meaning negotiation are like in terms of marital infidelity, from a religious and psychological point of view. For the orientation of this study, several questions were formulated. The theoretical foundation was based on Martin's Appraisal Theory (2001 and 2010), an approach framed within the area of discourse analysis. To gather the information, two interviews, one with an expert in the religious field and another one with an expert in the psychological field, were held in order to analyze the lexicon they use to negotiate meaning on the topic in question. The results revealed a series of strategies for dealing with the topic of adultery. Finally, among the conclusions, it was observed that adultery is negatively valued and that the sexual behavior of individuals is regulated through the asymmetry of power existing in society, in terms of the construction of male and female identity.

Keywords: appraisal, lexicon, negotiation strategies, marital infidelity, religion, psychology.

**Stratégies de négociation des significations sur la question de l'infidélité conjugale :
points de vue religieux et psychologiques**

Resume

L'objectif de cet article est d'interpréter les stratégies de négociation de significations sur le sujet de l'infidélité conjugale d'un point de vue religieux et psychologique. Pour l'orientation de l'étude, plusieurs questions ont été formulées. Le fondement théorique était basé sur la théorie de l'évaluation de Martin (2001 et 2010), une approche encadrée par l'analyse du discours. Pour la collecte d'informations, un entretien a été mené avec un expert religieux et un expert psychologique, afin d'analyser le lexique avec lequel ils négocient leurs significations sur le sujet en question. Les résultats ont révélé une série de stratégies pour aborder le sujet de l'adultère. Enfin, parmi les conclusions, il a été observé que l'adultère est valorisé négativement et que le comportement sexuel des individus est régulé par l'asymétrie de pouvoir existant dans la société, en termes de construction de l'identité masculine et féminine.

Mots clés : évaluation, lexique, stratégies de négociation, infidélité conjugale, religion, psychologie.



Estratégias de negociação de significados sobre a questão da infidelidade conjugal: pontos de vista religiosos versus psicológicos

Resumo

O objetivo deste artigo é interpretar as estratégias de negociação de significados sobre o tema da infidelidade conjugal de um ponto de vista religioso e psicológico. Para a orientação do estudo, várias perguntas foram formuladas. O fundamento teórico foi baseado na teoria da valorização de Martin (2001 e 2010), uma abordagem enquadrada na análise do discurso. Para a coleta de informações, foi realizada uma entrevista com um especialista religioso e um especialista psicológico, a fim de analisar o léxico com o qual os especialistas negociam os significados sobre o tema. Os resultados revelaram uma série de estratégias para lidar com o tema do adultério. Finalmente, entre as conclusões foi observado que o adultério é valorizado de forma negativa e que o comportamento sexual dos indivíduos é regulado através da assimetria de poder existente na sociedade, em termos da construção da identidade masculina e feminina.

Palavras-chave: Valorização, Léxico, Estratégias de Negociação, Infidelidade Conjugal, Religião, Psicologia.



Introducción

El lenguaje es considerado como un hecho producido sobre la base de una realidad social. Cuando se habla de algún evento en específico, los interlocutores actúan de acuerdo con sus intereses y, a partir de su sistema de conocimientos, evalúan dicha realidad, es decir, se valen de diversos recursos lingüísticos cargados con significados que podrían poner de manifiesto la valoración de un fenómeno. El criterio con el cual conceptualizan un evento social, como es el caso de la infidelidad conyugal, podría verse reflejado en el empleo de lexías que manifiesten valoraciones afectivas, éticas y apreciativas.

El conocimiento que un sujeto tiene sobre un fenómeno social se ve representado en la interacción dada entre los participantes que hacen vida en un contexto determinado, interacción que exhibe la subjetividad en el lenguaje y que permite la representación simbólica de un hecho latente en la sociedad o la negociación de significados con la que pudiera aprobarse o desaprobarse una realidad.

La representación simbólica que hace un individuo sobre un hecho social se construye sobre la base de normas sociales. Es esto lo que determinará la posición que tenga un evaluador sobre el fenómeno valorado, como es el caso del adulterio.

La negociación de significados realizada por un grupo de expertos de las áreas de la religión y la psicología es lo que ha sido objeto de estudio en esta investigación, a fin de establecer cuál es la concepción de mundo que ellos tienen sobre las prácticas de infidelidad conyugal y cómo con su discurso valoran ese tipo de acciones, considerando las normas y los valores sociales.

La intervención discursiva de los especialistas muestra una serie de elementos léxicos con los cuales reflejaron sus creencias sobre el comportamiento sexual de los actores sociales. En este sentido, la investigación se basó en el estudio minucioso de las palabras que funcionaron para develar la negociación de significados con la cual compartieron o no principios morales ligados con el tema del adulterio.

Para el alcance del objetivo de este artículo se plantearon las siguientes interrogantes: a) ¿cuáles son las estrategias de negociación de significados sobre el tema de la infidelidad conyugal desde una visión religiosa y psicológica?; b) ¿cuáles son los significados sobre la infidelidad conyugal desde una perspectiva religiosa y psicológica; c) ¿cómo se regula el



comportamiento sexual del individuo, de acuerdo con las estrategias de negociación de significados sobre la infidelidad conyugal, desde una óptica religiosa y psicológica?

Es menester manifestar que esta investigación surge como un complemento para la comprensión del adulterio, un evento social que aún no está del todo develado, quizás por lo complejo que se hace hablar de él, a causa de los valores y los prejuicios sociales que condenan este tipo de actos. Además, permite entender, al menos parcialmente, la sociedad venezolana: la construcción de la identidad sexual, sus normas y valores, en relación con su comportamiento sexual.

Fundamentación teórica

Aspectos religiosos vinculados con la infidelidad

La vida conyugal, según la religión católica, debe estar fundada en la creencia del matrimonio y el cumplimiento de todos los deberes que trae consigo este sacramento. En una relación de matrimonio, debe exaltarse la fidelidad conyugal como un requisito que permitirá el alcance de la felicidad de la pareja.

Lo antes expuesto se puede corroborar con el número 2365 del Catecismo de la Iglesia católica, en el que se destaca lo siguiente:

La fidelidad expresa la constancia en el mantenimiento de la palabra dada. Dios es fiel. El sacramento del matrimonio hace entrar al hombre y la mujer en la fidelidad de Cristo para con su Iglesia. Por la castidad conyugal dan testimonio de este misterio ante el mundo.

Por otra parte, la Iglesia católica condena la realización de actos vinculados con el adulterio, en el sentido de que esta conducta afecta el vínculo matrimonial. En relación con esto, en el Catecismo de la Iglesia Católica número 2381 se expone lo siguiente:

El adulterio es una injusticia. El que lo comete falta a sus compromisos. Lesiona el signo de la Alianza que es el vínculo matrimonial. Quebranta el derecho del otro cónyuge y atenta contra la institución del matrimonio, violando el contrato que le da origen. Compromete el bien de la generación humana y de los hijos, que necesitan la unión estable de los padres.



Se asume la vida conyugal como un lazo que tiene como objetivo fundamental la procreación de los hijos y la educación moral que estos deben recibir de parte de sus padres.

En la Sagrada Biblia se pueden encontrar ideas relacionadas con el adulterio y la valoración que se hace de las personas que realizan acciones de infidelidad. Veamos algunas al respecto:

- Lv. 20:10 “El hombre que cometa adulterio con la mujer de otro, con la mujer de su prójimo, ambos serán muertos irremisiblemente, tanto el adúltero como la adúltera.” (p.93).
- Dt. 22:22 “Cuando un hombre fuere hallado acostado con una mujer casada, entrambos morirán; el hombre que se acostó con la mujer, y la mujer. Así extirparás el mal de en medio de Israel.” (p.153).
- Prv. 6:32 “Quien comete adulterio con una mujer es un insensato; quien hace tal cosa se arruina a sí mismo” (p.489).
- Ex. 20:14 “no cometerás adulterio”. (p.58).
- Cor. 6:9 “¿No sabéis que los inicuos no heredarán el reino de Dios? No os hagáis ilusiones. Ni los fornicarios, ni los idólatras, ni los adúlteros, ni los afeminados, ni los sodomitas.”.
- Mt. 5:27/28 “Oísteis que fué (sic) dicho: No cometerás adulterio. Mas yo os digo: Quienquiera mire a una mujer codiciándola, ya cometió con ella adulterio en su corazón”. (p.4)

Es de notarse que en la Sagrada Biblia se presenta el tema de la infidelidad con un matiz negativo, al presentar vocablos como *muerte*, *insensatez*, *ruinas* y *mal*, para evitar que los seres humanos se atrevan a involucrarse en acciones extraconyugales. Además, al realizarse advertencias de castigo a quienes infrinjan daño poniendo en práctica acciones de infidelidad, subyace la idea de que el adulterio es una malicia que debe ser condenada con rigor y, en efecto, castigada.

Aspectos psicológicos vinculados con la infidelidad conyugal

La infidelidad conyugal se relaciona con la necesidad que tienen los individuos de solucionar conflictos aunados con las emociones que pudieran ser activadas por la presencia de deseos sexuales con otra persona que no es la pareja establecida. Al respecto, Navia (2008) y Velasco (2007) refieren que las relaciones de adulterio envuelven una atadura emocional y que pudieran darse por razones ligadas a los sentimientos, pero fundamentalmente aparecen por el deseo de tener relaciones de tipo sexual con otra persona que no es la pareja.

La infidelidad conyugal se materializa en muchas ocasiones debido a los deseos que tiene una persona de experimentar cosas nuevas. El entrar en la rutina con la pareja reconocida socialmente pareciera ser el elemento fundamental para que se cometan actos de adulterio. Esa manera de hacer las cosas de forma mecánica y usual es lo que para Navia (2008) constituye la fuente principal de las relaciones extramaritales.

Otros aspectos que se consideran relevantes en la puesta en práctica del adulterio se asocian con insatisfacciones que pudieran perturbar a los individuos. En el caso de la mujer, como manifiesta Navia (2008), los deseos de insatisfacción o infelicidad pudieran ser la causa fundamental del adulterio. Por su parte, el género masculino, comenta Weiner (2004), pudiera ser infiel porque en su mente prevalece la idea de que es natural que un hombre sea infiel.

Para Velasco (2007), la infidelidad tiene que ver con factores intrasubjetivos e intersubjetivos que hacen que el ser humano realice prácticas extraconyugales. Entre esos factores se encuentran la pulsión (activación de zonas erógenas), la fantasía (creación de escenarios eróticos) y la ambivalencia (sentimientos de amor u odio).

Teoría de la valoración

El lenguaje es empleado en la sociedad con diversas intenciones comunicativas. Una de esas intenciones consiste en hacer valoraciones sobre personas o eventos sociales. Por valoración se entenderá, según Kaplan (2004), la “construcción discursiva de la actitud y de la postura intersubjetiva”. (p.58). En este concepto se puede ver que la evaluación hecha a



distintos eventos o actores sociales se manifiesta a través de la puesta en práctica de diversas unidades lingüísticas que funcionan además para negociar las ideas entre los interlocutores.

Por otro lado, Martin (2001) expone que el uso evaluativo del lenguaje tiene como finalidad constituir posicionamientos que se vinculan con la actitud, el compromiso y la gradación. Para efectos de este estudio, solo se consideraron los aspectos asociados con la actitud.

La actitud

La actitud son sistemas complejos que organizan fases relacionadas con aspectos cognitivos; tienen que ver con un núcleo conceptual o evaluación referida a un tema particular. Esta, según Martin (2010), es considerada la herramienta fundamental para hacer las evaluaciones en un entorno determinado.

Los enunciados actitudinales proferidos por los sujetos pueden funcionar como elemento orientador, en el sentido de que con ellos se pretende que el alocutor suministre evaluaciones de acuerdo con el sistema de creencias preestablecido por un grupo. Con esto se quiere exponer que el poder que pueda ejercer una persona sobre un grupo determinará de cierto modo la manera de pensar y de valorar el entorno.

Según Martin (2001) la actitud se divide en subsistemas: afecto, juicio y apreciación. Sin embargo, para efectos de este artículo, solo se considerará el subsistema *juicio*.

Juicio

El juicio se asocia, según White (s. f.), con la evaluación que se realiza de la conducta de las personas, considerando para ello las normas sociales establecidas. Se evidencia que los valores éticos y morales juegan un rol determinante para llevar a cabo actividades en las que se tenga que evaluar.

El juicio, según Martin (2010), se divide en: (a) juicios vinculados con la normalidad, la capacidad o la tenacidad exhibida en la actuación; dicho de otro modo, el juicio se encarga de establecer si la conducta de un ser humano va acorde con los preceptos sociales,



si una persona presenta cualidades para el buen ejercicio en una actividad o si un sujeto es persistente en algo; (b) juicios de sanción social, los cuales se asocian con que un sujeto presente una conducta intachable en la sociedad; en términos del autor antes citado, en estos últimos juicios se evidencian la veracidad e integridad moral. Estos elementos se ven materializados en la puesta en práctica de diversas unidades lingüísticas, como podría ser el caso de verbos (*mentir*), adjetivos (*honesto*), adverbios (*honestamente*) y sustantivos (*mentira*). También podría darse el caso de que la evaluación hecha no aparezca explícitamente en alguna categoría léxica, sino que deba inferirse mediante la significación oracional (*los estudiantes no realizaron los trabajos que les fueron asignados= incompetentes, irresponsables*).

Metodología

Esta investigación se centra en un paradigma cualitativo y se aplicó el método del análisis del discurso para develar las estrategias de negociación de significados por parte de especialistas del ámbito religioso y psicológico, sobre el tópico de la infidelidad conyugal. Para la obtención del corpus se entrevistó a cada experto a fin de conocer la forma de negociar el significado sobre el evento social en cuestión.

Los datos del corpus fueron analizados considerando los aportes de Martin sobre la teoría de la valoración (2001 y 2010), específicamente el subsistema de la actitud denominado juicio (cabe acotar que en una investigación más extensa se toman en cuenta aquellos vinculados con el afecto y la apreciación). La unidad de análisis en la que se aglomeran los datos se relaciona con el léxico valorativo empleado por cada locutor durante las entrevistas realizadas.

Para el análisis del corpus se llevaron a cabo diversos pasos: en primer lugar, se realizaron las entrevistas y luego se transcribieron; en segundo lugar, se identificó el contenido macroproposicional de cada una, a fin hacer más comprensible la conceptualización que tiene cada especialista sobre el tema estudiado; en tercer lugar, se agrupó el léxico encontrado de acuerdo con las categorías de análisis (solo se hallaron los asociados con la normalidad, veracidad e integridad moral); en cuarto lugar, se estudió el



léxico empleado por cada especialista con el objeto de develar las estrategias de negociación de significados, conceptualizaciones y regulación sexual de los individuos; en quinto lugar, se verificaron las semejanzas y diferencias conceptuales que tiene cada experto sobre el tema disertado.

Análisis de los resultados

Negociación de las ideas en el discurso del sacerdote

Léxico en torno a la normalidad

El sacerdote hace uso de términos asociados con la categoría *normalidad* con la intención de establecer el modelo de familia que debe ajustarse a los preceptos sociales establecidos; es decir, el evaluador nos posiciona para simpatizar con la idea de que es natural que una familia sea el ente encargado de formar personas con una integridad moral intachable; esto se puede ilustrar con el siguiente ejemplo: “es la **base fundamental** donde, en conjunto con los **valores** en la **tradición familiar**, se van **forjando** los niños y los que serán hombres y mujeres de **bien** o de **mal** a través de la constitución de una familia”. Asimismo, emplea un léxico de *normalidad* para hacer una crítica sin sanciones legales a la práctica sexual de algunas relaciones de pareja, pues es evidente que al mostrar la frase “*caemos en lo rutinario*”, se quiere demostrar que el no dinamismo sexual es una inclinación que no puede ser definida como normal. Por el contrario, al expresarse los vocablos “*dinamismo sexual*”, es notorio que la idea que se quiere negociar se vincula con la simpatía del modelo de sexualidad que debe estar presente en toda relación conyugal, en el cual no tiene cabida la rutina.

Léxico en torno a la veracidad

El léxico y las frases registradas en el discurso del sacerdote asociados con la categoría *veracidad* posicionan al receptor para simpatizar con el valor que tiene la palabra y el compromiso en una relación conyugal, pues al emplear frases como “*promesa de ser fiel, juramento, palabra*” es obvio que la idea que se pretende negociar está relacionada con el compartimiento de un principio que tiene que ver con la alabanza de decir, emplear y profesar la honestidad en todo momento en las relaciones de pareja.



Léxico en torno a la integridad moral

Los recursos lingüísticos expuestos por el sacerdote para valorar la conducta sexual de los individuos de acuerdo con los preceptos religiosos y sociales muestran vertientes positivas y negativas.

El evaluador hace uso de valoraciones a través de vocablos con carga semántica positiva y muestra su posición para simpatizar con la conducta que debe prevalecer tanto en las relaciones conyugales como en el matrimonio, la cual se vincula con los valores familiares y la práctica de la fidelidad. Deja ver que la negociación de esta idea se da a través de la *alabanza*, lo que permite determinar que existe un compartir de principios morales, así como la orientación de los receptores hacia este tipo de actitud. No obstante, con el ejemplo que se muestra a continuación: “*ellas bajo esa **formación familiar de la tradición deciden su matrimonio***”, subyace la idea de que son las mujeres quienes deben preservar el matrimonio; se muestra una asimetría de poder en relación con la conducta que muestra el hombre en las relaciones conyugales.

Por otra parte, el sacerdote posiciona su desaprobación de la puesta en práctica de adulterio al emitir un juicio de integridad moral con palabras con carga semántica negativa que deslegitiman esta acción. Ejemplo de ello: “*en una época, se creía que el **adulterio se veía solo en el hombre**, pero también se ha evidenciado que **la mujer ha caído en el adulterio**. Habría que analizar qué es lo que ha motivado a ese hecho de **adulterio desmembrar el núcleo familiar***”. Es evidente que el evaluador no comparte el principio de adulterio, al mostrar que este es el principal causante de problemas como lo es la ruptura familiar y la reiterada conducta adúltera en los seres sociales, quienes la están considerando como algo normal. Esto nos hace decir que la negociación de las ideas que hace con el receptor está estrechamente asociada con el repudio, habida cuenta de que el fenómeno social en cuestión va en contra de los preceptos sociales y religiosos. Asimismo, es de notarse que se aprecia una aprobación implícita de la infidelidad por parte del hombre, en el sentido de que se ha empleado un léxico sin sanciones (*se veía solo en el hombre*) para evaluar sus acciones versus un léxico con carga semántica negativa para hacer referencia a la conducta adúltera de la mujer (*ha caído*). Es notorio entonces que existe una desigualdad



de poder aprobada, incluso, por una institución cuya función es la de preservar el orden en cuanto al comportamiento sexual se refiere.

Después de lo presentado, podemos decir que el sacerdote evaluador hace uso del léxico de la categoría *normalidad*, *veracidad* e *integridad moral* con carga de significado positivo para alabar el comportamiento de las personas que se ajusta a los preceptos sociales y religiosos establecidos, es decir, se evidencia la negociación de este principio de manera simpatizante. Por otro lado, el léxico asociado con la *integridad moral* con carga semántica negativa, el cual es el que predomina en el discurso del sacerdote, es utilizado para desaprobar las conductas adúlteras en los individuos, principalmente en los de sexo femenino.

No se registró léxico vinculado con las categorías *capacidad* y *tenacidad*. Tal vez la causa por la que esto ocurrió se deba a que el sacerdote no concibe como admirable la capacidad que pudieran tener los seres sociales para cometer adulterio ni lo pertinaz de las personas en el propósito de ser infieles.

De manera general, diremos que el adulterio es un problema ético de acuerdo con el discurso del sacerdote.

Negociación de las ideas en el discurso del psicólogo

Léxico en torno a la normalidad

A pesar de que el léxico orientado hacia la categoría *normalidad* no es el que predomina en la entrevista, este se deja apreciar en una cantidad relevante para posicionar valoraciones por parte del psicólogo en relación con varios tópicos.

En primer lugar, se hace uso de esta categoría para determinar que, de tratarse temas tabú en la academia, se podrían generar nuevas leyes para regular el comportamiento de los individuos. Ejemplo de ello: “*Debería abrirse un debate respecto de eso. Debate en el sentido de que la gente pueda decir las cosas que siente, pueda decir las cosas que piensa y pueda llegarse a **nuevos acuerdos sociales**, porque las **normas** y las **leyes** no son más que **convenciones** que la **sociedad acuerda** en un determinado momento*”.



En segundo lugar, el evaluador hace referencia en su discurso a la desigualdad de poder que existe en nuestra sociedad, en relación con las responsabilidades que deben prevalecer en el núcleo familiar, pues al comentar que *“la familia venezolana particularmente es como más específica, más matricentrada, más ausencia o poca presencia de papá tanto física como afectiva dentro de la casa y eso ha sido un roce interesante para los chamos”*, es notorio que la idea que pretende negociar se asocia con que se vea natural dentro de las normas venezolanas que sea el sexo femenino el que se encargue de la formación de los hijos, sin que se ponga de manifiesto alguna sanción a los seres del sexo masculino por no asumir el rol que les corresponde.

En tercer y último lugar, el psicólogo deja ver como una conducta natural que no va en contra de los preceptos sociales el hecho de que los individuos se involucren en acciones de adulterio, puesto que, para este, esta conducta está presente en todos los estratos sociales y en todas las culturas, entra en la *normalidad* que los humanos sean cambiantes y que además actúen de esta forma porque la infidelidad está condicionada por elementos presentes en la psique de las personas. Como muestra de ello, tenemos: *“Hay algo que los impulsa a hacerlo. Si lo vemos desde el punto de vista de los impulsos, hay un impulso, una libido activada o un curso, una energía de vida que está ahí colocada y activada”*.

Léxico en torno a la veracidad

El registro de vocablos asociados con la categoría *veracidad* es escaso. Con su uso, el psicólogo busca posicionar la idea de que el comportamiento de los hijos estará establecido por el de los padres. Como muestra de ello tenemos: *“¿qué les estás enseñando a tus hijos? “Miente. Eso se puede; y más si te quieres dar placer y satisfacción”. ¿A qué lo estamos llevando? Ese chamo te va a mentir. Y tú, papá no le vas a poder decir que no mienta, porque tú estás mintiendo. Los chamos saben. Los chamos te pillan más rápido de lo que tú te imaginas”*. Con este ejemplo es evidente que se está haciendo una construcción negativa de la identidad masculina y se está deslegitimando su comportamiento sexual, al mostrarse en el discurso palabras con carga semántica negativa.



Léxico en torno a integridad moral

El léxico utilizado para evaluar los tópicos vinculados con la sexualidad de las personas gira en torno a valoraciones positivas y negativas.

Se legitima el comportamiento sexual de los individuos cuando estos ponen en práctica acciones como la lealtad y reconocen el rol que desempeñan el compromiso y la comunicación en toda relación conyugal. Para ello, el evaluador emplea lexías con carga semántica positiva, a fin de posicionar su aprobación con este tipo de conducta. Para ilustrar esto, se muestra el siguiente ejemplo: *“Una manera de verlo en la historia, en nuestros padres, el **compromiso**, la **responsabilidad**, el **tratar de construir juntos una vida**...”*.

Por otra parte, se valora de manera negativa la actitud adúltera que asumen los individuos sociales. No obstante, en el discurso del psicólogo, se refleja la desigualdad de poder que existe en la sociedad, en cuanto al comportamiento sexual del hombre y de la mujer. Es evidente que, al referir mensajes como el que se presenta a continuación, el evaluador en cuestión nos refleja la injusticia y discriminación subyacentes para la construcción de la sexualidad femenina; mientras que existe legitimación de la conducta adúltera por parte del hombre: *“Un hombre **se involucra** cuando le dicen: ¿cómo amaneciste hoy? Porque **culturalmente** los hombres tienen **permiso de todo**; las mujeres no. El hombre está listo para ver para los lados, ver a todas las mujeres que quiera; las mujeres lloran, gritan, patalean, pero ellos **tienen permiso**”*.

Después de las consideraciones anteriores, se puede decir que el léxico ético (juicio) es abundante dentro del discurso del psicólogo, lo que nos hace pensar que el adulterio es un problema vinculado con el *juicio*. No se registraron lexías pertenecientes a las categorías *capacidad* y *tenacidad*, quizás por el hecho de no considerar como algo positivo que una persona posea esas habilidades para cometer actos de adulterio. Por otra parte, a pesar de que el evaluador sanciona los hechos de adulterio, considera este fenómeno como algo natural que está presente en la psique del ser humano. Asimismo, se evidenció que, a través del léxico ético, se puede determinar la asimetría de poder existente en la sociedad para valorar el comportamiento sexual de los individuos.



Segundo nivel de análisis: comparación de la negociación de las ideas en el discurso de los especialistas

A continuación, se presenta el análisis comparativo de la negociación de las ideas en el discurso de los especialistas. En primer lugar, se exhibe la comparación cuantitativa y posteriormente la cualitativa.

Análisis cuantitativo de la negociación de las ideas en el discurso de los especialistas

En este apartado se expone el análisis comparativo cuantitativo de la negociación de las ideas en las intervenciones discursivas de los especialistas de los distintos ámbitos sociales.

Cuadro 1

Registro cuantitativo del léxico empleado por los especialistas para valorar el adulterio en la categoría juicio

	Juicio	% en relación con todo el léxico asociado con la actitud
Sacerdote	125	78.6
Psicólogo	102	61.4

Análisis

En relación con los datos suministrados en este cuadro, se puede referir que los especialistas hacen una construcción de significado del adulterio con la cual se pretende insinuar la idea de que este se asocia fundamentalmente con hechos que tienen que ver con el comportamiento de los individuos de acuerdo con los preceptos establecidos en un determinado contexto, es decir, son las exigencias sociales las que condicionan la conceptualización que se tiene del fenómeno en cuestión.

Cuadro 1.1

Registro cuantitativo del léxico empleado por los especialistas para valorar el adulterio: categoría juicio y sus variantes

JUICIO								
	Normalidad	%	Veracidad	%	Integridad moral	%	total	%
Sacerdote	14	11.2	5	4	106	84.8	125	100
Psicólogo	32	31.3	3	2.9	67	65.6	102	99.8

Análisis

1. Puede apreciarse que en la categoría *juicio*, los especialistas emplearon frases y vocablos pertenecientes a las variantes *normalidad*, *veracidad* e *integridad moral*.
2. En el caso del sacerdote, podemos evidenciar que el adulterio es considerado como un hecho social que tiene que ver principalmente con la *integridad moral*, pues así se muestra en un 84.8% del léxico utilizado. Luego, encontramos que el 11.2% se vincula con la *normalidad* y el 4% con la *veracidad*, lo que nos hace comentar que el fenómeno en cuestión y los aspectos relacionados con él son considerados no relevantes en lo que respecta a estas últimas variantes.
3. En el discurso del psicólogo predominan frases y términos de la variante *integridad moral*, en un 65.6%. En segundo lugar, se puede apreciar que en un 31.3% aparecen lexías asociadas con la *normalidad* y, en tercer lugar, en un 2.9%, palabras que tienen que ver con la *veracidad*. Con estos datos podemos constatar que el adulterio es concebido por el especialista de la psicología como un fenómeno social que tiene que ver más con el comportamiento de los individuos que con críticas sin implicaciones legales como lo son la *normalidad* y la sinceridad que pudiera estar presente en una relación conyugal.

Después de las consideraciones anteriores, podemos decir que el adulterio es conceptualizado por los especialistas entrevistados, en relación con la categoría *juicio*, como un fenómeno social que se vincula fundamentalmente con hechos que tienen que ver con el comportamiento de los actores sociales (*integridad moral*).

Análisis cualitativo de la negociación de las ideas en el discurso de los especialistas

En este apartado se expone el análisis comparativo cualitativo de la negociación de las ideas en las intervenciones discursivas de los especialistas.

Cuadro 2

Registro cualitativo del léxico empleado por los especialistas para valorar el adulterio: juicio

JUICIO			
	Normalidad	Veracidad	Integridad moral
Sacerdote	X	X	X
Psicólogo	X	X	X

Análisis

La información muestra las variantes en las cuales se ubican vocablos y enunciados relacionados con la categoría *juicio*. En esta, los especialistas mostraron recursos lingüísticos que funcionan como herramienta para la construcción del significado del adulterio. Para ello, hicieron una evaluación del comportamiento de los individuos de acuerdo con las normas que se establecen en una sociedad. Cabe referir que tienen en común el uso de términos y vocablos asociados con las variantes *normalidad*, *veracidad* e *integridad moral*.

Cuadro 2.1**Estudio comparativo del léxico de juicio: *normalidad***

	Sacerdote	Psicólogo
Normalidad	[sexualidad]	[adulterio]
	Matrimonio-	Prejuicios- acuerdos sociales- normas- leyes- convenciones-
	sexo- rutinario- ser dinámico	Sociedad- generación anterior- dinámica de la cultura- clase media- mejor condición económica- impulsos- libido activada- todas las culturas

Análisis

1. En el discurso del sacerdote, la *normalidad*, de acuerdo con el adulterio, está relacionada con hechos de sexualidad (*sexo, rutinario, ser dinámico*). Con las palabras presentadas, es evidente que el especialista en cuestión forma la idea de que el fenómeno tratado está presente en la sociedad a causa de las características sexuales negativas que presentan muchos individuos en sus relaciones de pareja. En este sentido, se puede referir que la configuración discursiva que hace el sacerdote sobre la infidelidad conyugal está ligada a la rutina sexual.
2. El léxico del psicólogo relaciona los hechos de adulterio como un fenómeno en el que la *normalidad* tiene que ver con la cultura y las clases sociales, a pesar de los prejuicios que aún existen sobre este tópico (*dinámica de la cultura, clase media, mejor condición económica*). Asimismo, para el evaluador en cuestión, es normal que la infidelidad conyugal sea un suceso social que está presente en todos los contextos, por ser una condición inherente a la conducta y a los estímulos internos presentes en el ser humano (*impulsos, libido activada*). En síntesis, se puede afirmar que, desde este ámbito, la generación de conceptos que sobre el adulterio se forma tiene relación con la cultura, las clases sociales, la conducta y los estímulos internos.

Dadas las consideraciones anteriores, podemos resumir que el adulterio, desde la óptica de la variante *normalidad*, es configurado discursivamente como un fenómeno social que se relaciona con: (a) rutina sexual, (b) cultura, (c) clase social, (d) conducta, (e) estímulos internos y (f) normalidad.

Cuadro 2.2

Estudio comparativo del léxico de juicio: *veracidad*

	Sacerdote	Psicólogo
Veracidad	[¿Dónde queda? Promesa de serle fiel- juramento- palabra- prometo- promesa	Miente- mentir-

Análisis

1. El léxico utilizado por el sacerdote determina, de acuerdo con la variante *veracidad*, que el adulterio es considerado como un hecho que transgrede los juramentos que se hacen durante el acto de matrimonio (*promesa de serle fiel, juramento, palabra*). Dicho de otro modo, el evaluador en cuestión insinúa la idea de que las relaciones extraconyugales se vinculan discursivamente con la siguiente frase: *falta de sinceridad*, al menos así lo demuestran los términos empleados en su intervención lingüística.
2. Los vocablos registrados en el discurso del psicólogo reflejan que el adulterio, en relación con la variante *veracidad*, tiene que ver con el engaño voluntario (*mente, mentir*). Es decir, este evaluador hace una construcción explícita del significado de las relaciones extraconyugales como un hecho aunado con la falta de sinceridad.

Después de lo anteriormente expuesto, se puede decir que el adulterio, desde la variante *veracidad*, se conceptualiza como falta de sinceridad por parte de la persona que se involucra en este hecho social.

Cuadro 2.3**Estudio comparativo del léxico de juicio: *integridad moral***

	Sacerdote	Psicólogo
Integridad moral	Adulterio- profanando el cuerpo- desmembrar el núcleo familiar- crisis de valores- disolución de la familia- relación sana sexual es en la pareja- pecado- pérdidas- detrimento- dañando el espíritu- desorden- inaceptable- se rompió la familia- se rompió el matrimonio-	Venganza- tienes que castigarlo- toma de decisión particular- puedo echarle la culpa al otro- decisión de vengarse- no estás cumpliendo normas- estás pasando tú por encima del convenio- no respetaste- no estamos cumpliendo- no te comprometas sumamente con nadie

Análisis

1. Los vocablos y enunciados emitidos por el sacerdote negocian el significado del adulterio, de acuerdo con la variante *integridad moral*, desde dos puntos de vista. En primer lugar, socialmente, se conceptualiza como un acto inmoral que perjudica a los miembros de una familia (*desmembrar el núcleo familiar, disolución de la familia, se rompió la familia, se rompió el matrimonio*). En segundo lugar, desde una visión estrictamente religiosa, se considera como un pecado, al ser un fenómeno que causa estragos al cuerpo y al espíritu (*profanando el cuerpo, dañando el espíritu*).
2. En el discurso del psicólogo, el adulterio es conceptualizado desde dos ópticas. La primera, puede concebirse como injusticia, en el sentido de que las personas que se involucran en acciones de infidelidad conyugal incumplen los acuerdos de lealtad y fidelidad que deberían estar presentes en una relación de pareja (*estás pasando tú por encima del convenio, no respetaste, no estamos cumpliendo*). La segunda, se asocia con un comportamiento que se evidencia en los sujetos cuando sienten la necesidad de desquitarse alguna mala acción hecha por otra persona; es decir, la venganza (*tienes que castigarlo, decisión de vengarse*).

Después de lo antes presentado, se puede referir que el adulterio, desde el punto de vista de la variante *integridad moral*, es un hecho social configurado discursivamente como se exhibe inmediatamente: (a) inmoral y pecado, por parte de la religión, y (b) injusticia y venganza, por la psicología.

De manera general, se puede comentar que el adulterio es configurado como un fenómeno que transgrede las normas y los valores sociales establecidos.

Conclusiones

En este apartado se presentan las respuestas a las interrogantes planteadas para dar alcance al objetivo de la investigación.

En cuanto a cuáles son las estrategias de negociación de significados sobre el tema de la infidelidad conyugal desde una visión religiosa y psicológica, el léxico de juicio utilizado por los expertos de los ámbitos religioso y psicológico es dominante en sus intervenciones lingüísticas, lo que hace afirmar que su interés se centra en emitir valoraciones sobre la infidelidad conyugal de acuerdo con la conducta de los actores sociales, es decir, para estos evaluadores, el adulterio es un fenómeno social que se vincula los preceptos sociales.

Desde la visión religiosa, la negociación se da a través de la simpatía con la conducta ajustada a los preceptos sociales y religiosos establecidos, es decir, las actitudes asociadas con la fidelidad conyugal, mientras que se desaprueba el comportamiento adúltero de los individuos, pero fundamentalmente en los del sexo femenino. Para esta valoración se emplearon vocablos aunados con las variantes *veracidad* e *integridad moral* principalmente.

Desde la perspectiva de la psicología, la negociación de significados está relacionada con la simpatía implícita del adulterio por parte del hombre y la desaprobación por parte de la mujer, en otros términos, se comparte el principio de que las relaciones extraconyugales son un derecho perteneciente a los sujetos del sexo masculino; este principio se negoció con el uso de lexías que tienen que ver con la *veracidad* y la *integridad moral*.

De acuerdo con cuáles son los significados sobre la infidelidad conyugal desde una perspectiva religiosa y psicológica, estos permitieron develar la idea que los expertos tienen



sobre ella, para así hacer de esos conceptos algo más preciso y manejable, pues representaron una realidad que no estaba esclarecida desde el punto de vista lingüístico. Los significados se presentan de acuerdo con la construcción que hizo cada uno.

Desde el punto de vista religioso, el adulterio es conceptualizado de la siguiente forma: falta de sinceridad, acto inmoral y pecado. Para la psicología, las relaciones extraconyugales son configuradas de esta manera: falta de sinceridad, injusticia y desconfianza.

Los conceptos previamente presentados muestran que la evaluación que se ha hecho de las relaciones extraconyugales, aunque estas estén presentes en la conducta de los seres humanos, arroja un matiz negativo, lo que hace afirmar que los términos *infidelidad* y *adulterio* aún siguen siendo marcados en relación con las creencias que los expertos tienen sobre ellos.

En relación con cómo se regula el comportamiento sexual del individuo, de acuerdo con las estrategias de negociación de significados sobre la infidelidad conyugal, desde una óptica religiosa y psicológica, las valoraciones realizadas por los expertos, bien sean de manera explícita o implícita, permitieron establecer la forma como es regulado el comportamiento sexual de los actores sociales. Esto se pudo determinar a través de la construcción de la imagen del hombre y de la mujer que hicieron los evaluadores, expresiones empleadas que denotan injusticia en relación con el rol que deben ocupar los individuos en lo que a la sexualidad se refiere y las legitimaciones y deslegitimaciones hechas de los sujetos de ambos sexos.

La imagen que se construye del hombre se relaciona con un ser activo sexualmente, pues en los discursos de los entrevistados se reflejaron vocablos que consideran al sujeto del sexo masculino como un ser que por naturaleza y por derecho puede involucrarse en todo momento en acciones de adulterio sin que esto traiga como consecuencia sanciones de tipo moral o legal. Particularmente, el psicólogo expresó la asimetría de poder existente en la sociedad en cuanto a la conducta sexual que deben asumir los hombres y las mujeres. De las mujeres construye una imagen que debe estar asociada con la sumisión y el ideal aunado con el romanticismo y la monogamia para así evitar condenas sociales.

Referencias

- Catecismo de la Iglesia Católica (s/f). http://www.vatican.va/archive/catechism_sp/index_sp.html
- Kaplan, N. (2004). *Nuevos desarrollos en el estudio de la evaluación en el lenguaje: Teoría de la Valoración*: UCV.
- Martin, J. (2001). *Beyond Exchange: Appraisal Systems in English*. En: Hunston, S. y Thompson, G. (2001). *Evaluation in text*: University press.
- Martin, J. (2010). *Duelo: cómo nos alineamos*. Discurso y sociedad 4. www.dissoc.org.
- Navia, C. (2008). *Infidelidad, pesadilla y pasión*. Aguilar
- Sagrada Biblia (1967). <https://media.Idscdn.org>
- Velasco, J. (2007). *La trama de la infidelidad*. Revista Electrónica de Psicología Iztacal 3. <https://www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin/>
- Weiner, M. (2004) en: Green, R. (2004). *Infieles. 180 signos reveladores de la infidelidad de la pareja*. Amat.
- White, P. (s/f). *Un recorrido por la teoría de la valoración*. <http://grammatucs.com/appraisal/SpanishTranslation-AppraisalOutline.pdf>.





UN AIRE TAN INCONFUNDIBLEMENTE NUESTRO. LAS ARTES Y LA IDENTIDAD NACIONAL EN LA OBRA DE MARIANO PICÓN SALAS

Rafael Rondón Narváez

✉ rondonnarvaez@gmail.com

id <https://orcid.org/0000-0001-7535-1954>

Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Instituto Pedagógico de Caracas
Venezuela

Licenciado en Letras (Universidad Católica Andrés Bello), Magíster en Literatura Latinoamericana (Universidad Simón Bolívar). Actualmente, culmina el Doctorado en Cultura Latinoamericana y del Caribe en el Instituto Pedagógico de Caracas. Es jefe de la Cátedra de Literatura Latinoamericana y del Caribe y miembro del Instituto Venezolano de Investigaciones de Lingüística y Literarias "Andrés Bello" (IVILLAB). Fue jefe de investigación del Museo de Arte Contemporáneo de Maracay Mario Abreu y director de la Galería Municipal de Arte de Maracay. Ha realizado curadurías y textos sobre arte en publicaciones nacionales e internacionales. Dentro de sus obras se encuentran: *Las sendas del paisaje. Paisaje, modernidad y nación en la Generación del 18 y el Círculo de Bellas Artes* (2012); *Las artes en Aragua: Imaginario de un territorio* (2003).

Resumen

En este artículo analizamos algunos textos de Mariano Picón Salas (1984) dedicados al arte para ver cómo dibuja la identidad nacional en las obras. Determinaremos el contexto de su producción en los primeros decenios del siglo XX en Caracas y la crítica venezolana del momento (Noriega: 2002, 2011; Zambrano: 2008). Luego, veremos cómo Picón Salas utiliza la ékfrasis (Heffernan (1993); Mayoral (1994); Mortara Garavelli; (1988), Rifaterre (2000) para seleccionar aspectos en las obras y definir lo nacional en la pintura. Terminamos afirmando que esta caracterización forma parte de un proyecto intelectual mayor del autor merideño.

Palabras clave: Picón Salas, arte, identidad nacional, ékfrasis.

An air so unmistakably ours. The arts and the national identity in the work of Mariano Picón Salas

Abstract

In this article some texts on art by Mariano Picón Salas (1984) were analyzed in order to see how he depicts national identity in said works. The context of his written production is set in the first decades of the 20th century in Caracas and the Venezuelan criticism of the time (Noriega: 2002, 2011; Zambrano: 2008). We will establish how Picón Salas uses ekphrasis (Heffernan (1993); Mayoral (1994); Mortara Garavelli; (1988), Rifaterre (2000) to select aspects in the works and define national identity in painting. In the conclusion we ascertain that this characterization is part of a larger intellectual project of the Merida- born author.

Keywords: Picón Salas, art, national identity, ekphrasis.

Recepción: 01/09/2022 **Evaluación:** 04/10/2022 **Recepción de la versión definitiva:** 23/11/2022



Un air si distinctement le nôtre. Les arts et l'identité nationale dans l'œuvre de Mariano Picón Salas

Resume

Dans cet article, nous analysons certains textes de Mariano Picón Salas (1984) consacrés à l'art pour voir comment il dessine l'identité nationale dans les œuvres. Nous déterminerons le contexte de sa production dans les premières décennies du vingtième siècle à Caracas et la critique vénézuélienne de l'époque (Noriega : 2002, 2011 ; Zambrano : 2008). Ensuite, nous verrons comment Picón Salas utilise l'ecphrasis (Heffernan (1993) ; Mayoral (1994) ; Mortara Garavelli ; (1988), Rifaterre (2000) pour sélectionner des aspects dans les œuvres et définir l'identité nationale dans la peinture. Nous concluons en affirmant que cette caractérisation s'inscrit dans un projet intellectuel plus large de l'auteur andin.

Mots clés : Picón Salas, art, identité nationale, ecphrasis

Um ar tão inconfundivelmente nosso. As artes e a identidade nacional na obra de Mariano Picón Salas

Resumo

Neste artigo, analisamos alguns textos de Mariano Picón Salas (1984) dedicados à arte para ver como ele desenha a identidade nacional em suas obras. Determinaremos o contexto de sua produção nas primeiras décadas do século XX em Caracas e as críticas venezuelanas da época (Noriega: 2002, 2011; Zambrano: 2008). Depois, analisaremos como Picón Salas usa ekphrasis (Heffernan (1993); Mayoral (1994); Mortara Garavelli; (1988), Rifaterre (2000) para selecionar aspectos nas obras e definir o nacional na pintura. Concluimos afirmando que esta caracterização é parte de um projeto intelectual maior do autor nascido no Estado Merida.

Palavras-chave: Picón Salas, arte, identidade nacional, ekphrasis.



Introducción

La obra intelectual de Mariano Picón Salas es vasta y variada. Desde las décadas del 40 del siglo pasado fue reconocida como una de las más importantes de Latinoamérica. Pero, a pesar de esta evidencia, y de la siempre oportuna revisión de algunos de sus aportes, hay dentro de su legado una zona más restringida y menos estudiada. Esta arista la comprenden los textos dedicados a las artes visuales.

Sus escritos sobre el tema no son numerosos, pero con ellos se forma un importante aporte donde se perfila la multiplicidad y completud de su oficio, la coherencia de su reflexión y se define aún mejor la imagen del proyecto nacional implícita en su labor intelectual.

Hace años (1984), el historiador y crítico Juan Carlos Palenzuela recopiló esos escritos en un libro titulado *Las formas y las visiones*, donde reunió textos de diferentes procedencias, propósitos y lugares. Una nueva edición se produjo en el 2007 con el sello editorial de la Universidad Católica Andrés Bello.

Desde muy joven, de manera autodidacta, don Mariano Picón Salas se dedicó a estudiar las artes en la vasta biblioteca familiar de Mérida y posteriormente profundizó sus conocimientos durante sus viajes y el ejercicio docente en Chile, Estados Unidos, México y Venezuela. Su prolongada residencia en el país austral la invirtió en la preparación de su cátedra de Historia del Arte y también en la continua producción intelectual donde, además de memorables libros, publicó en revistas como *Claridad*, *Atenea*, *Índice* como lo estudiara Clara María Parra (2016). De esa época pueden rastrearse trabajos como *Problemas y métodos de la historia del arte*, el cual fue primero una charla para profesores de dibujo, y luego se publicó en los Cuadernos de Cultura y Enseñanza de la editorial Nascimento en Chile (1934).

Reiteramos que los pasajes dedicados al arte no son numerosos con respecto a toda su obra, pero sus aportes muy significativos. Hay escritos referenciales como el comentado sobre la reflexión teórica y metodológica. En el caso del arte nacional, hay otros memorables. Por ahora, solo citaremos dos: el primero, dedicado a Armando Reverón (1939) y publicado originalmente en la Revista Nacional de Cultura. El segundo, *Perspectiva de la pintura venezolana* (1954), fue en un principio la presentación para la exposición realizada en el



Museo de Bellas Artes y después se publicó de forma separada. Además de esos trabajos del teórico o el historiador, hay producciones más breves donde se perfila el crítico penetrante como en “Salón y museo” (1952) o el escritor de textos de catálogos como en “Emilio Boggio y su pintura (1957).

Nuestro artículo está definido por la modestia de la brevedad. No es nuestra intención determinar aquí el peso exacto de Mariano Picón Salas en la historia y la crítica del arte, lo cual ameritaría una investigación más extensa. Nuestro propósito es más humilde: hacer una visión panorámica de su aporte en el contexto venezolano de las décadas del 20 al 50, fijándonos en ver cómo desempeña su oficio de hermeneuta con respecto a la identidad nacional en el arte.

Caracas cultural y gomecista

Los primeros años del siglo XX fueron decisivos para la creación y consolidación del arte en el país. No es cierto que Venezuela entrara en la modernidad a la muerte de Juan Vicente Gómez, pues con todo y el rostro tenebroso, durante este periodo también se legaron resultados menos sombríos. Durante este tiempo de crueldad, asimismo se fueron gestando agrupaciones de artistas y de escritores alejados de los espacios oficiales. Parafraseando a Walter Benjamin podríamos decir que los periodos de barbarie también ofrecen memorables documentos de cultura.

Tomando en cuenta ese dinamismo, Yolanda Segnini tituló su libro *Las luces del gomecismo* (1987). No obstante, las ideas y pruebas de la autora, la obra muestra mejor las restricciones oficiales y frente a ellas, las acciones propias de sectores privados encargados de publicar revistas, organizar tertulias, planear conferencias, hacer exposiciones. Corroborando esta opinión, la misma investigadora resume así el rostro cultural del gomecismo:

Desde el punto de vista de la actividad cultural organizada de manera sistemática -limitada a las manifestaciones artísticas y literarias-, continúan siendo protagonistas las élites ilustradas que tienen acceso a la instrucción; sus residencias particulares siguen sirviendo de escenarios para las mismas y las publicaciones periódicas mantienen el carácter de voceros de dicha actividad, dado que los referidos grupos disfrutaban de los medios económicos necesarios para emprender cualquier empresa editorial. Juan Vicente Gómez no interviene ni modifica esos patrones culturales. (Segnini: 1993, p. 206).



En general, fue un asunto de elites ilustradas y no del estado. En la capital se perfilaban sectores propiciatorios de un proceso de modernización cultural. En el caso concreto de las artes visuales, surgía el Círculo de Bellas Artes como un grupo de pintores en búsqueda de la renovación plástica. Arribarían dos pintores extranjeros Nicolás Ferdinandov y Samys Mützner, quienes removieron aún más el escenario. Un venezolano, casi forastero de tantos años de vivir afuera, como Emilio Boggio influyó también a su regreso en la dimensión plástica nacional. Igualmente, están la consolidación de una clase media más o menos ilustrada y por último, pero no menos importante, el auge de revistas y periódicos. En esas publicaciones se ejerció la inicial crítica por escritores, ensayistas y poetas como Fernando Paz Castillo, Enrique Planchart, Jesús Semprum, y, por último, pero no menos importante, la de Leoncio Martínez "Leo", un personaje polifacético, destacado caricaturista y humorista. También allí consiguió un espacio el joven Mariano Picón, al llegar a Caracas con su formación intelectual sólida.

Durante tres años, además de rubricar libros aclamados o favorecidos por los intelectuales; se dedicó al estudio y al conocimiento del devenir cultural. Importante es ver cómo se perfila una imagen de un intelectual completo, orgánico pues abarcó varias áreas en sus disertaciones y propuestas.

Como lo dice su biógrafo (Zambrano; 2008): "...lo más importante de esa primera excursión para ver el mundo, es su contacto con otros jóvenes escritores que hacían vida literaria en la capital caraqueña con sus peñas y reuniones." (p. 27) Así que, al llegar a la capital en 1920, don Mariano estableció vínculos con los más conocidos escritores de la Generación del 18, entre ellos Andrés Eloy Banco, Pedro Sotillo, Jacinto Fombona Pachano, Fernando Paz Castillo y Enrique Planchart. Por esos años, estos dos últimos se ocupaban igualmente de la crítica y la reseña del arte.

Asimismo, Picón instaure relaciones permanentes con los pintores del Círculo de Bellas Artes. En esos tres años frecuenta, de primera mano, las obras en su momento de emergencia y renovación. Esos acercamientos serán importantes posteriormente, pues sobre esos cuadros establecerá valiosos juicios en *Perspectiva de la pintura venezolana* (1954). Pero no nos adelantemos a los hechos, porque la estadía de Picón fue breve. Apenas estuvo tres años y debió regresar a Mérida en 1922 para hacerse cargo de asuntos comerciales de la



familia. Un año más tarde se va a Chile. Cuando retorne, trece años después, el campo cultural habrá consolidado un arte del paisaje en Venezuela; se habrá instaurado un coleccionismo privado y ciertos espacios expositivos privados y públicos estarían consolidándose. Don Mariano contribuirá después con ese desarrollo.

La crítica de arte a comienzos del siglo XX en Venezuela

Con respecto al oficio de la crítica, Rocío de la Villa (2002) menciona algunos aspectos determinantes para su afirmación. Entre otros factores, indica la consolidación de la clase burguesa como la consumidora y receptora de las obras y de la crítica.

El origen de la crítica de arte debe situarse en el contexto de la nueva sensibilidad que impone el ascenso de la esfera pública y liberal de la burguesía, la clase social determinante en el curso histórico de la modernidad (p. 23).

En Venezuela, antes de la afirmación de una pequeña burguesía, fortalecida y apuntalada por el ingreso petrolero, el coleccionismo era disperso y precario. El mecenazgo de Guamán Blanco fue crucial en el tercio final del siglo XIX,¹ pero todavía en los años iniciales del siglo XX, el público era escaso, errante y municipal, si nos atenemos a los numerosos comentarios, entre ellos los de Luis Alfredo López Méndez, pintor del Círculo de Bellas Artes:

En la época del Círculo nadie compraba un cuadro. La gente le concedía poca o ninguna importancia a 'aquellas manchitas'. Era corriente en una exposición que el amigo o conocido se acercara al autor de la tela para decirle: 'Mira, tú sabes, me gusta tu cuadrito, me lo llevo porque no está mal del todo'. Y de ahí, como si fuera un honor llevárselo, no pasaba la cosa. De dinero, ni hablar. Enfrentándose a circunstancias tan adversas, Manuel Cabré, Leoncio Martínez, Enrique Planchart, Fernando Paz Castillo y Félix Eduardo Pacheco Soublette, iniciaron la batalla para dar a comprender al público que una 'manchita' requería toda una trayectoria de trabajo, de talento y de disciplina y que esa 'manchita' tenía necesariamente un valor económico, entre otras cosas porque el pintor, como todo ser humano, precisaba comer para vivir. Esa campaña fue dura y lenta. (...) este ha sido, a nuestro concepto, una de las realizaciones más positivas alcanzadas por el Círculo (López Méndez, 1976, pp. 46-48).

¹ ¡Pero qué poco era ese yeso arquitectural, las estatuas y motivos decorativos importados de Francia y los gorgoritos de la ópera, ante el vasto silencio de la ignorancia, soledad y atraso que venía de la entraña de la inmensidad venezolana! Picón Salas [1949], 1983 p.10

La misma impresión la tenía el joven Picón Salas en 1920 y así la expresaba en un artículo de *El Universal*, al referirse a la exposición de dos pintores norteamericanos visitantes: “Gustará a los diez o doce, a los quince espíritus selectos que contenga la ciudad de Caracas” (1984, p. 128). De esta manera terminaba su pequeño texto casi propagandístico. Comentaba, además, las obras y se refería a la escuela postimpresionista americana. En la acotación del joven se advertía la actualidad de su conocimiento, pues aunque no mencionaba a la vanguardia, europea sabía muy bien de qué iba la pintura contemporánea. En la reseña, la manera de acercarse a las obras todavía tiene mucho de la candidez impresionista, pero ya veremos cómo mejora.

Para los años veinte, la capital pastoral iba cediendo lugar a la ciudad moderna, pero lo hacía pausada y temerosamente, levantando una clase con intereses culturales específicos. Una pequeña elite se organizaba y comenzaba a hacer exposiciones. Estas comienzan a demandar a un público, a solicitarle la adquisición. Si nos atenemos a los datos aportados por Noriega (2011, pp. 79-81), no todas las exhibiciones ni todos los autores tuvieron éxito, pero algunos lograron la fortuna de vender bien y abundante, entre ellos estarían Ernesto Stelling, Samys Mutzner, Manuel Cabré, Antonio Alcántara, Marcos Castillo.

En Venezuela, aún no había un campo de conocedores, porque incluso no existía una institución especializada en la formación de la crítica y en cuanto a los museos y otros espacios expositivos apenas se estaban fortaleciendo. Por eso no es extraño el tono publicitario de Leoncio Martínez cuando afirmaba:

El público, nuestro público es niño en arte: no sabe ver, no sabe oír, porque no ha visto ni oído gran cosa. En música, en teatro, en plástica, se queda lelo cuando una obra sobrepasa los rudimentos: la labor de estos artistas es educarlo y la lección de pintura ponerle cuadros ante sus ojos (Palenzuela, 1983, p. 107).

En Venezuela no se habían establecido los procesos de consolidación de la crítica desarrollados en ciertos países de Europa, como en Francia, por ejemplo, cuando en los siglos XVIII y XIX, se generaron tres grupos intelectuales dedicados a ella (Gamboni, 1993). El primero conformado por expertos vinculados a las academias y a las universidades; el segundo, proveniente del periodismo y el último conformado por escritores. En estos últimos,



y con frecuencia, el ejercicio sigue el camino impresionista y lírico. Los tres sectores tuvieron en común la difusión de sus textos en los diarios, revistas y otras publicaciones periódicas.

Durante el periodo gomecista hay una cantidad extraordinaria de estas publicaciones; entre ellas destacarían para el arte “El cojo ilustrado”, que en los primeros años recoge el trabajo, entre otros, de Jesús Semprum; “El Universal” donde están la mayoría de los textos de Leoncio Martínez, y también otros medios como “Cultura venezolana” que favorecen el trabajo diseminado de Enrique Planchart y Fernando Paz Castillo.² Pareja a la consolidación de los medios y las instituciones dedicadas a la promoción y difusión, está el ejercicio de este pequeño grupo.

Aquellos años fueron cruciales para la consolidación de un discurso nacional en la pintura. Como lo resume Simón Noriega (2011): “la construcción de un arte nacional y la revalorización del artista fueron tarea prioritaria de nuestros cronistas de arte entre 1920 y 1930” (p. 108) Al principio, don Mariano comparte este ambiente, pero se ausenta por largos años. Cuando regrese, el proyecto habrá avanzado, pero el mismo asunto tendrá un componente crucial, pues era necesario reelaborar la modernización y la idea nacional en un nuevo contexto político, expectante de libertades.

La écfrasis y el discurso nacional

Una cuestión importante sobre la producción de don Mariano se refiere a la variedad de textos dedicados al arte, pues su producción recorre la historia, la teoría, la reseña, la crítica y el texto expositivo³. Pese a su diversidad, todos tienen una condición hermenéutica crucial, y distintiva con respecto a otros de crítica o historia literaria. Mientras estos últimos se sustentan en la interpretación de documentos escritos, los dedicados al arte se relacionan con un objeto visual en muchas ocasiones ausente para el lector, bien porque fue destruido o

² Noriega (2011) cita otros, *El Nuevo Diario, Actualidades, Atenas, La Alborada, Cultura, Elite...* (p.78)

³ Darío Gamboni (2007) trata de resumir con esta cita esta vastedad textual “Jean-Paul Bouillon elaboró una lista tentativa de “categorías” de textos incluidos en esta “literatura sobre arte”, en la que hacía referencia, a modo de ejemplo, a nombres de autores conocidos: “los artículos de prensa y las entradas de diccionarios, la crónica de arte (Burty, Geffroy), la reseña de exposiciones (los Salons), la guía de museos, el relato de viajes, la monografía (Champfleury, Goncourt), el estudio histórico (Thoré, Chesneau), el texto polémico (Silvestre, Mirbeau), el manifiesto (Duranty, Courbet, Manet), la recopilación de aforismos (Dolent), la novela sobre arte (Burty, Goncourt, Zola) [...] la correspondencia sobre arte (Pissarro, Van Gogh, Cézanne) (pp. 198-199)”.

porque está alejado de su alcance físico. Este impedimento de la presentación, a veces, se reemplaza por las reproducciones, pero al final es el texto el que hace aparecer las obras ante los ojos mentales del lector.

En este discurso crítico o histórico es común el uso de la écfrasis, la cual según Mayoral (1994, pp. 187-190), está incluida en las figuras de pensamientos asociadas con la descripción. Tiene “un amplio repertorio de denominaciones en función de las diferentes realidades que pueden ser objeto de descripción, como a los diferentes medios lingüísticos-discursivos empleados”. En la antigüedad, en los progymnasmata, se utilizaban para adiestrar a los novicios en las descripciones. En la actualidad, se limita el significado de la écfrasis, ya no tanto a las variadas referencias de lugares, personas, sino más bien a la descripción de objetos artísticos. Así que la definición propuesta por Heffernan (1993) es útil en cuanto precisa el aspecto visual y la trasposición de dos tipos de signos. “I propose a definition simple in form but complex in its implication: *Ekphrasis is the verbal representation of visual representation*” (p.3).

Michael Rifaterre (2000, p. 162) distingue dos tipos de écfrasis: la crítica y la literaria. La primera “está basada en el análisis formal de su objeto” y en “principios estéticos explícitos”: “formula juicios de valor y condena o elogia, “quiere formar el gusto. En el caso de la literaria, busca la admiración de los lectores y con frecuencia utiliza las obras como pretextos para construir un discurso brillante y creativo. Uno de los ejemplos más memorables de esta última está en la *Iliada* en la célebre descripción del escudo de Aquiles. En ese pasaje, como en otros, se incluye un objeto artístico (real o imaginario) dentro de un discurso literario mayor. La écfrasis literaria es frecuente como descripción de cuadros, esculturas y otros objetos en novelas, cuentos y poemas. Sin embargo, su finalidad no es el análisis hermenéutico y crítico. Además, el texto ecfrástico no es autónomo con respecto a la obra.

Con la historia y la crítica ocurre algo diferente, pues la descripción e interpretación del objeto sería el centro de todo discurso. Tendría así ese carácter descriptivo y minucioso, tejido con mecanismos con los cuales se vuelve una y otra vez sobre el objeto para analizarlo, interpretarlo, volverlo visible y cargarlo de ideas y valores. Así, la crítica combina de manera simultánea la descripción, el análisis y la interpretación.



Sin embargo, tal distinción propuesta por Riffaterre entre lo crítico y literario no es tan tajante. Algunas veces pueden convivir ambas en un solo texto y en los períodos iniciales de esta disciplina. Con frecuencia sucede que la mediación entre el objeto y texto artístico no es un traspase ni mimético, ni descriptivo, ni analítico. La crítica, y más frecuentemente la historia del arte, aspiran hacer las obras visibles y entendibles mediante su descripción; sin embargo, ella no está sostenida a la transparencia. La mediación se teje desde la selección intencionada de un objeto, de una parte de él y después en el desarrollo de un discurso hermenéutico. El análisis está mediado así por una función interpretativa y en ese proceso la mimesis se quiebra, y vemos cómo el escritor selecciona, organiza, y utiliza la descripción con un propósito: “Lo que determina la representación no es la obra representada, la cual, en realidad, no es tanto el objeto como el pretexto de aquella” (Riffaterre: 2000, p. 162).

Estas ideas sobre la descripción, el análisis y el principio hermenéutico son importantes para entender un procedimiento de Picón Salas al delinear la identidad nacional en las obras de arte.

En el caso de nuestro escritor, pensemos cómo, además de su selección, también se vale de los medios discursivos relacionados con la metodología de arte, a lo cual suma su capacidad ensayística literaria. Ambas directrices parecen fusionarse en sus textos, sin la última menoscabarlos y hacerlos impresionistas. Al respecto, Palenzuela y Simón Noriega (2002) avalaron la importancia de los escritos del merideño, por ser uno de los primeros en Latinoamérica en comentar a eminentes teóricos del arte como Heinrich Wölfflin, Alois Riegl y Wilhelm Worringer, los cuales para ese momento renovaban la concepción de los estudios en el área. Con ese andamiaje teórico, Picón Salas se acerca a la historia del arte venezolano. No realiza una crítica puramente narrativa o lírica, aunque tampoco estén completamente ausentes pasajes de relatos muy propios de la ékfrasis.

Emprendamos nuestro recorrido con *Perspectiva de la pintura venezolana*. Precisemos allí cómo, en la búsqueda casi arqueológica de esa identidad, don Mariano comienza con los lejanos tiempos de lo prehispánico. Curioso es cómo, en varias ocasiones, se refiere a los creadores como indios “venezolanos”. Llama la atención este adjetivo en cuanto la consolidación de una identidad aún no construida. Sin embargo, en otro momento parece corregirse y precisa: “lo que hora llamamos Venezuela”.



Para demarcar esa protoidentidad se guía en primera instancia por el territorio como un marco, sabiendo que no existía una nación llamada Venezuela. Había una geografía heredada, pero no una identificación patria. Pese a todo, en su texto afirma que “el primer hombre venezolano... forjaba ya un lenguaje de representaciones.” (1984, p. 25).

Al respecto de lo anterior, podríamos recordar cómo en las décadas del treinta al cincuenta una corriente creativa y teórica incluía elementos indígenas prehispánicos para configurar un discurso nacional. Entre los artistas, estaban Alejandro Colina, Francisco Narváez, y Pedro Centeno Vallenilla y en cuanto a las exploraciones teóricas, las investigaciones de Gilberto Antolínez publicadas de manera inaugural en la Revista Nacional de Cultura. Picón Salas era el director de la publicación y conocía muy bien estos trabajos y los cita para hacer su historia del arte nacional. (1984, p.22).

Después, cuando el merideño comenta el periodo colonial, indaga sobre los elementos representativos de la identidad y admite que no fue sino hasta el siglo XVIII cuando floreció un arte venezolano. Las razones para no lograrlo antes fueron la marginación comercial y cultural de la provincia de Venezuela y sobre todo la carencia de una “... mano de obra (...) para las empresas de ornamento”. Durante la colonia imperó un arte importado y esto no les permitió a los artistas locales crear una escuela propia.

La identidad criolla se fundó en el siglo XVIII, y para precisar su emergencia, Picón Salas relaciona el arte de la época con las obras literarias y las musicales de la escuela de Caracas. En el caso de la pintura establece como obra pionera el cuadro del siglo XVIII *Nuestra Señora de la Luz*. En él don Mariano halla la protohistoria de la luz en la pintura: “También como en Oviedo es la luz del valle de la capital venezolana lo que parece iluminar el despejado y gozoso fondo en que se destaca la figura de tan amable patrona de la ciudad” (1984, p. 26).

Reitera aquí la clave significativa de la representación nacional de la luz. Esta se extenderá a otros elementos propios del paisaje nacional y en ese sentido se enlaza con las silvas inaugurales de Bello y con el recorrido posterior de la literatura.

Ya con esta presencia, uno podría seguir leyendo el arte nacional del siglo XIX con Picón Salas. En ese recorrido se adentra en la historia republicana y observa cómo los géneros pictóricos dominantes era el culto a los héroes en retratos y batallas. De esa época destaca a



tres pintores: Martín Tovar y Tovar, Cristóbal Rojas y Arturo Michelena. De Martín Tovar y Tovar más que en su estilo, el cual siente muy cercano al academicismo (tan influyente en su obra y en la de sus continuadores) se detiene con singularidad en sus escauceos menos conocidos por las calles y los retratos de las tradiciones:

Esa corriente que parece ilustrar la obra de los narradores costumbristas de la época – Bolet Pérez, Francisco de Sales Pérez – marca una primera tentativa de venezolanidad frente a la solemne idealización de la pintura neoclásica” (1984, p. 32).

Para dejar más claro la carencia del siglo XIX en el arte venezolano, dirá:

La temática macrocósmica que desde Tovar y Tovar hasta Tito Salas orientó la pintura venezolana hacia las escenas históricas, las batallas y los retratos, no había permitido a nuestra plástica profundizar en el misterio de la luz y la atmósfera tropical (1984, p. 42).

Así don Mariano opone la representación de los héroes y sus batallas a la luz y el paisaje. Y, para lo que le interesa, va hallando antecedentes de ese fulgor en artistas como Michelena y Cristóbal Rojas. Sin embargo, para Picón Salas solo será con el Círculo de Bellas Artes con quien se realice la consolidación de la identidad venezolana en la plástica. Al respecto, precisa cómo la agrupación configuró: “...una nueva sensibilidad. Con ellos toma absorbente primacía la Naturaleza venezolana”.⁴

Además de la naturaleza, ve en los pintores del Círculo otro aspecto esencial: “quieren pintar mestizos venezolanos” (p. 43) Y aquí el discurso de Picón establece también la idea de que podría representarse lo nacional a través de los sujetos. Por eso, los creadores del Círculo se distanciaban de una tradición hegemónica, en cuanto: “Están cansados de la Historia vestida de casaca”.

⁴ Al respecto de la luz, mencionemos un antecedente en la crítica de arte. Al momento de la fundación del Círculo de Bellas Artes (1912), Leoncio Martínez precisaba dos aspectos cruciales para estos creadores. Primero, el programa para hacer “un arte nuestro, arte sincero, arte venezolano, aprovechando cuanto de sencillo y amoroso nos rodea, sin recurrir a prácticas exóticas...”. En cuanto a lo segundo, especificaba uno de los medios para lograrlo: “ponen ante nuestros ojos agrestes modelos, paisajes de excitante de verdor recrudescido, sorprendentes decoraciones para las retinas desacostumbradas, en las humosas nieblas nórdicas, a tales derroches de la luz delante la tierra nuestra, siempre grávida a la lujuria del sol de los trópicos” (Palenzuela, 1983, p. 111).

Esta observación no puede pasar desapercibida, pues obedece al perfil de su ideario político. Al respecto, David Ruiz Chataing (2015) sintetizó muy bien algunos de esos elementos. De los cuales solo mencionaremos su "... espíritu anti-militarista" (p. 128).

De muchas maneras manifestó esa animadversión en sus escritos. Se hace evidente en las lecturas de las obras de arte, pero también en un texto como *Comprensión de Venezuela* [1949]. En algún lugar de ese libro, del cual debemos acordarnos siempre, don Mariano decía:

Y en actitud de panteoneros en quienes el pasado no sigue, sino se congeló y se guarda como rito funerario, nos ha sorprendido el tiempo. Por eso tenemos tanta historia épica y tan poca historia social; por eso falta en la mentalidad venezolana, que compone discursos y ama las palabras brillantes, la noción de lo concreto. (1983 p.10).

Y volviendo a su texto sobre la pintura, anotaba cómo la representación se focalizó en los grandes héroes durante siglo XIX, pero también proponía el rastreo de lo civil y enfatizaba esta presencia de lo mestizo, lo popular, lo cotidiano en algunos autores como Martín Tovar y Tovar:

También el lápiz del maestro, saliendo de los salones penumbrosos y los sofás en que se recuestan sus bellezas de época, pinta algunos personajes de la calle caraqueña (arrieros y vendedores, mujeres con pañuelos de Madrás, chicuelos que alborotan con esplendorosos juegos). (1984, p.32).

Pese a lo descriptivo del comentario, se protege de la cómoda definición de la identidad en lo típico de sujetos y labores. En varios pasajes esquivaba esa trillada representación y critica la búsqueda casi postal de lo autóctono. Quizá donde lo hace con mayor contundencia es cuando comenta la obra de Diego Rivera y la distingue de sus imitadores, quienes se orientaban por lo externo y mal asimilado del maestro:

Como en toda auténtica obra de arte, la cuestión fundamental es de color y de forma, más que de temas. No porque cultivemos el folklore y nos pongamos a pintar indios y campesinos, habremos realizado un Arte americano. Cuando más habremos permanecido en un costumbrismo superficial, en la fabricación de cromos para los turistas" (1984, p. 208).



Para don Mariano, el costumbrismo no es propiedad de un movimiento específico, sino un riesgo constante. Una formulación en contra del estereotipo la expresa cuando comenta el Salón Oficial de 1952:

¿Cómo hacer que tantos estudiantes de Plástica penetren mejor el misterio venezolano, se acostumbren a otros modos de ver, superen aquel naturalismo elemental de la tapia blanca y el árbol frondoso y la casita de tejas y el chaguaramo hierático, en que se quedó para muchos la expresión de lo nacional? (p.151).

Picón Salas deplora el cliché naturalista y la pretendida relación documental de la realidad. El arte es representación, y los signos visuales (color y forma) recrean la realidad nacional. De alguna manera, es una propuesta poética realizada también con sus textos, donde los signos verbales amparados en el objeto analizado, formulan una nueva realidad y esbozan una idea de lo nacional. En el recorrido por su obra, se nota la justeza de ese encargo. En un pasaje donde reflexiona sobre la pretensión de los estados totalitarios para manipular a los creadores con la intención de un arte realista define ese asunto; “no hay arte sin deformación o transmutación de la realidad, sin aquella vivencia personal, teñida de la propia alma, espejo complicado de interioridad, que el artista impone al espectáculo del mundo (1984, p. 263)

En cuanto a la écfrasis, don Mariano la utiliza para mencionar detalles significativos. Ese poder selectivo es una retórica útil para armar mejor su objetivo. Por ejemplo, al explicar la propuesta de Armando Reverón en el texto de 1954, afirma:

La nota de lo venezolano (para el que está tan lejos de lo costumbrista y de lo histórico) la da de pronto un detalle que parece extraído del subconsciente ético detalle en el que nunca insiste y que jamás describe: es aquél lorito que tienen en la mano la fuerte y sensual criolla de una de sus “gouaches”, o aquel par de muchachas tendidas en la hamaca con un aire tan inconfundiblemente nuestro, o el payaso de circo pobre en cuyo traje de colorines se amotinaba la luz y la gracia de todos los circos de nuestra infancia” (1984, p. 46).

Este tipo de comentario es muy característico de la écfrasis; utiliza convenciones retóricas para establecer un espacio común entre el lector y el crítico. Ellas crean una especie de complicidad intelectual, pero sobre todo emotiva. En este caso, la reiteración de los deícticos crea un vínculo entre el autor y el lector, al ubicarse en un espacio común. Igual

sucede con el posesivo “nuestra”, donde incluye a su lector ideal. Ese espacio está no solo en la obra de Reverón, donde coinciden artista, crítico y lector, está sobre todo en el discurso retórico que apalea a las vivencias o emociones compartidas como venezolanos. Es un guiño para el lector que, a semejanza del crítico, construye una cercanía de lo nacional a través de la obra del pintor de Macuto.

En el texto de 1939 sobre Reverón, vemos al más lúcido Picón Salas. El texto se inicia con el acercamiento a la figura del artista. Al principio, se olvida de la obra. Ubica al pintor en su contexto, en Macuto, junto a sus acompañantes, sobre todo junto a Juanita. Seguidamente, pasa a precisar su singularidad, lo extraño y atractivo que resulta para todos, especialmente para los turistas. Hace una brevísima biografía de Reverón desde los días de Valencia, pasando por sus encuentros con el pintor Nicolás Ferdinandov en Caracas y Macuto. Luego, se refiere a su estadía en Madrid en la escuela de San Fernando. Relata cómo en la capital española ocurre el milagro de su primera visión de la obra de Goya, en el Museo del Prado. Ya casi en las últimas líneas, establecerá una reflexión teórica sobre los estilos artísticos de la época, para ir encuadrando la obra reveroniana dentro de lo que él llama una propuesta “lírico- decorativa”. Encaminándose hacia el final, es cuando describe y comenta las obras del pintor.

Como lo hizo con frecuencia, don Mariano vuelve a nombrar la luz como un elemento estructurante, pero no lo convierte en un motivo anecdótico. Sabe que el referente exógeno no tiene un sentido definidor en el arte. Las *visiones* de la realidad, solo adquieren sentido cuando se convierten en *formas*. La particularidad de Reverón, y en general de los artistas del Círculo, estaría en haber convertido la luz del trópico en una forma plástica definidora de nuestra nacionalidad.

Lo venezolano no se fundaría en las grandes épicas de los cuadros neoclásicos del siglo XIX, sino en la humildad de otras recurrencias civiles. Quizá la reflexión de Javier Lasarte (2002) sobre ese rasgo ideológico de don Mariano profile mejor su discurso intelectual en su doble aspecto de pensamiento crítico y de anhelo por una democracia social:

El populismo, no como burda estrategia demagógica, sino en tanto elección del Estado y condición de las mayorías sociales como núcleo legitimador de discursos y prácticas culturales y/o políticas, se perfilará como inevitable posicionamiento del intelectual crítico (p. 84).



Desde su enfoque antioligárquico, el proyecto de Picón avalaba la participación de una ingente masa en los asuntos reales e imaginarios de la patria. Si por un lado era asunto de representación, y de ahí el análisis de las obras artísticas y de las formas literarias, en otros espacios era urgente la acción política civilizadora e inclusiva.

La producción del merideño se instaura en momentos decisivos para el relanzamiento del proyecto nacional. Si fue el mismo Picón Salas que acuñó la frase de que Venezuela entraba en la modernidad a la muerte de Gómez en 1935, a su regreso este intelectual, junto a otros como Rómulo Gallegos y Andrés Bello, consideraban la identidad como un proyecto estético, pero también político. *Perspectiva de la pintura venezolana* es una propuesta fundamental en este sentido, pues significaba una visión sistemática sobre el arte patrio. Al respecto Palenzuela dice:

Con la publicación de este libro Mariano Picón Salas se afirma como uno de los pocos historiadores venezolanos y para nosotros el más calificado, dedicados a los temas de la educación, la cultura y las bellas artes (p. 7).

Ese carácter fundacional de las actividades intelectuales de Picón Salas se manifestó de varias maneras. Solo nombraremos algunas de las más visibles. La creación de la Revista Nacional de Cultura (1938) como órgano de representación nacional; la fundación del Instituto Pedagógico Nacional (1936) como espacio para la formación del profesorado y la redacción de la historia de las artes pictóricas (1954) y literarias en *Formación y proceso de la Literatura venezolana* (1940). Son las tres raíces de un mismo tronco, realizaciones de un mismo proyecto.

Conclusiones

- La obra de Mariano Picón Salas dedicada a las artes visuales no es extensa pero sí muy significativa por su contribución intelectual.
- En el contexto de la consolidación de la crítica y la historia del arte de las primeras décadas del siglo XX en Venezuela, el escritor merideño tuvo un significativo aporte en la profesionalización del oficio.



- La visión de don Mariano sobre la representación de lo nacional en el arte se alejaba de lo costumbrista y se concretaba en la representación de la luz del paisaje nacional y en las acciones civiles de la cotidianidad, en esto había afinidad con su visión política de la democracia social.
- El proyecto nacional de Mariano Picón Salas comprendía una acción fundacional en lo político y en lo estético.

Referencias

- Calabrese, O. (1999). *Como se lee una obra de arte*. Madrid: Cátedra.
- Gamboni, Dario (1993). Critics On criticism: a critical approach. En Malcom Gee (Editor). *Art Criticism since 1900*. Manchester University Press. (pp. 38-47).
- (2007). La crítica del arte en la encrucijada de las representaciones En G. Siracusano (Ed.), *Las tretas de lo visible* (pp. 197-225). Buenos Aires: Centro Argentino de Investigadores de Arte.
- Heffernan, James (1993). *Museum of Words. The Poetics of Ekphrasis from Homer to Ashbery*. Chicago and London: University of Chicago Press.
- Lasarte, Javier (2007). Picón Salas: Pensamiento crítico y democracia social. En *Actual* (pp. 77-89).
- López Méndez, L. A. (1976). *El Círculo de Bellas Artes*. Caracas: Editora El Nacional.
- Mayoral, José Antonio (1994): *Figuras retóricas*. Madrid: Síntesis,
- Mortara Garavelli, Bice (1988). *Manual de Retórica*. Madrid. Cátedra,
- Noriega, Simón. (2011). *La crítica de arte en Venezuela*. Mérida: Universidad de Los Andes
- (2002). Picón Salas historiador de arte En *Actual*. (pp. 11- 24)
- Palenzuela, J. C. (1983). *Leoncio Martínez. Crítico de arte 19912-1918*. Caracas: Academia Nacional de la Historia.
- Parra Trina, C. M. (2016). Las publicaciones periódicas y la formación del intelectual: el caso de Mariano Picón Salas en Chile. En: *Prensa, literatura y cultura. Aproximaciones desde Argentina, Colombia, Chile y México*. Centro de Estudios Literarios Antonio Cornejo Polar (CELACP, Perú).
- Picón Salas, Mariano (1984). *Las formas y las visiones*. Caracas: Galería de Arte Nacional.



(1983). Comprensión de Venezuela En *Viejos y nuevos mundos*. Caracas Biblioteca Ayacucho.

Ruiz Chataing, David (2015). Ideas políticas de Mariano Picón Salas. En *Tiempo y Espacio*, 63 (pp. 125-142).

Rifaterre, Michael (2000). La ilusión de Écfrasis. En: *Literatura y pintura*. Antonio Monegal (editor) Madrid: Arco, pp. 161-183.

Segnini, Yolanda. (1987). *Las luces del gomecismo*. Caracas: Alfadil.

Zambrano, Gregory (2008) *Mariano Picón Salas*. Caracas: El Nacional.



LA COMPRENSIÓN LECTORA A TRAVÉS DE LA LECTURA CRÍTICA DE PARATEXTOS

José Gabriel Figuera Contreras

✉ jfiguera.ipc@upel.edu.ve

id <https://orcid.org/0000-0002-5673-7437>

Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Instituto Pedagógico de Caracas
Caracas, Venezuela

Profesor de Castellano, Literatura y Latín y Magister en Lingüística por la Universidad Pedagógica Experimental Libertador - Instituto Pedagógico de Caracas. Especialista en Planificación y Evaluación de la Educación por la Universidad Santa María. Profesor adscrito a la cátedra de Lingüística General (UPEL-IPC). Subdirector del Instituto Venezolano de Investigaciones Lingüísticas y Literarias "Andrés Bello". Editor y diagramador de la revista *Letras* del IVILLAB y Coordinador del Programa de Lengua y Literatura (UPEL-IPC).

Brayan Wilfredo Hernández Monterrey

✉ hernandezbrayan1989@gmail.com

id <https://orcid.org/0000-0003-1838-2863>

Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Instituto Pedagógico de Caracas
Caracas, Venezuela

Profesor de Castellano, Literatura y Latín y Magister en Lingüística por la Universidad Pedagógica Experimental Libertador - Instituto Pedagógico de Caracas. Especialista en Planificación y Evaluación de la Educación por la Universidad Santa María. Profesor adscrito a la cátedra de Español Instrumental (UPEL-IPC) y Coordinador de la Especialización en Lectura y Escritura. Investigador y miembro del consejo de redacción y arbitraje de la revista *Letras* (IVILLAB).

Anny Gabriella Perales de Hernández

✉ annygabriellap_a@hotmail.com

id <https://orcid.org/0000-0001-8378-3466>

Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Instituto Pedagógico de Caracas
Caracas, Venezuela

Profesora en la especialidad de Castellano, Literatura y Latín. Especialista en Planificación y Evaluación de la Educación. Magister en Lingüística de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas. Coordinadora del Área de Lingüística, investigadora y miembro del consejo de redacción y arbitraje de la revista *Letras* del Instituto Venezolano de Investigaciones Lingüísticas y Literarias "Andrés Bello". Jefa (E) del Departamento de Castellano, Literatura y Latín (UPEL-IPC).

Resumen

Este estudio se propuso evaluar la comprensión lectora a través del diseño de un instrumento centrado en la lectura crítica de paratextos, pues se indagó sobre los rasgos del lector crítico que deberían tener los estudiantes con edades comprendidas entre 12 y 18 años. El andamiaje teórico se sustentó en Genette (1989, 2001), Cassany (2006), y Freire (2008). La metodología usada en esta investigación es de campo. La recolección del corpus se obtuvo a través de una encuesta estructurada aplicada a una muestra conformada por 125 jóvenes del nivel Media General, pertenecientes a cinco instituciones, entre públicas y privadas de Caracas. Se realizó un análisis de los rasgos de la lectura crítica y se procedió a contrastarlo con los postulados teóricos pertinentes. Con esto se evidenció que los estudiantes de los centros educativos seleccionados a pesar de tener edades distintas, su forma de análisis, interpretación y conclusiones apuntaron al mismo desarrollo. En otros casos se registraron análisis parciales sobre los elementos paratextuales, salvo en algunos niveles, específicamente los más altos, quienes analizaron de forma detallada la publicidad presentada, no queriendo decir con esto que tales estudiantes tengan las competencias lingüísticas para desglosar de manera óptima todos los elementos paratextuales.

Palabras clave: comprensión lectora, lectura crítica, paratextos, lector crítico.

Recepción: 12/09/2022 **Evaluación:** 01/10/2022 **Recepción de la versión definitiva:** 31/10/2022



Reading comprehension through the critical reading of paratexts

Abstract

The purpose of this study was to evaluate reading comprehension through the design of an instrument focused on the critical reading of paratexts, since we inquired about the traits of the critical reader that students between the ages of 12 and 18 should have. The theoretical scaffolding was based on Genette (1989, 2001), Cassany (2006), and Freire (2008). The methodology used in this research is field-based. The corpus was collected through a structured survey applied to a sample of 125 young people from five public and private institutions in Caracas. An analysis of the traits of critical reading was made and contrasted with the pertinent theoretical postulates. With this, it was evidenced that the students of the selected educational centers, in spite of having different ages, their form of analysis, interpretation and conclusions have developed just about the same. In other cases, partial analysis of the paratextual elements was recorded, except in some levels, specifically the higher ones, who analyzed in detail the advertisements presented, which does not mean that these students have the linguistic skills to optimally break down all the paratextual elements.

Keywords: reading comprehension, critical reading, paratexts, critical reader traits.

La compréhension de la lecture par la lecture critique des paratextes

Resume

Cette étude visait à évaluer la compréhension de la lecture à travers la conception d'un instrument axé sur la lecture critique de paratextes, car elle s'interrogeait sur les traits du lecteur critique que devraient avoir les élèves âgés de 12 à 18 ans. L'échafaudage théorique était basé sur Genette (1989, 2001), Cassany (2006) et Freire (2008). La méthodologie utilisée dans cette recherche est basée sur le terrain. Le corpus a été collecté par le biais d'une enquête structurée appliquée à un échantillon de 125 jeunes issus de cinq institutions publiques et privées de Caracas. Une analyse des caractéristiques de la lecture critique a été réalisée et confrontée aux postulats théoriques pertinents. De cette façon, il est devenu évident que les élèves des écoles sélectionnées, bien qu'étant d'âges différents, leur forme d'analyse, d'interprétation et de conclusions indiquaient le même développement. Dans d'autres cas, des analyses partielles des éléments paratextuels ont été enregistrées, sauf dans certains niveaux, notamment les plus élevés, qui ont analysé les publicités présentées en détail, ce qui ne signifie pas que ces étudiants ont les compétences linguistiques pour décomposer de manière optimale tous les éléments paratextuels.

Mots clés : compréhension de la lecture, lecture critique, paratextes, traits du lecteur critique.



Compreensão leitora por meio da leitura crítica de paratextos

Resumo

Este estudo teve como objetivo avaliar a compreensão leitora por meio do desenho de um instrumento focado na leitura crítica de paratextos, uma vez foram analisados os traços do leitor crítico que os estudantes de 12 a 18 anos deveriam ter. O fundamento teórico foi baseado em Genette (1989, 2001), Cassany (2006), e Freire (2008). A metodologia utilizada nesta pesquisa é baseada em campo. O corpus foi coletado por meio de uma pesquisa estruturada aplicada a uma amostra de 125 jovens de cinco instituições públicas e privadas de Caracas. Uma análise das características da leitura crítica foi realizada e contrastada com os postulados teóricos pertinentes. Desta forma, tornou-se evidente que os alunos das escolas selecionadas, apesar de serem de idades diferentes, a forma de análise, interpretação e conclusões apontaram para o mesmo desenvolvimento. Em outros casos, análises parciais dos elementos paratextuais foram registradas, exceto em alguns níveis, especificamente os superiores, que analisaram os anúncios apresentados em detalhes. Isso não significa que tais estudantes tenham as competências linguísticas para decompor todos os elementos paratextuais de forma otimizada.

Palavras-chave: Compreensão Leitora, Leitura Crítica, Paratextos, Traços do Leitor Crítico.



Introducción

La educación, en aras de mejorar el desarrollo social y a su vez la calidad del país, debe consolidar las bases necesarias para incluir en los programas académicos, contenidos que resulten provechosos para la formación de un ciudadano competente que pueda desenvolverse con propiedad en cualquier espacio.

Las tendencias actuales apuntan hacia la necesidad de educar para la vida, es decir, pensar en individuos que sean capaces de utilizar sus habilidades lingüísticas y discursivas, y los docentes de lengua no pueden mostrarse ajenos ante esta necesidad, por lo que quedarse con los contenidos tradicionales de los programas educativos deja mucho que desear; en su lugar, el docente debe incorporar en la planificación contenidos que garanticen la formación integral del estudiante. Estas ideas transformadoras implican la visión de multidisciplinariedad en la educación, considerando la interrelación que debe existir entre el docente, el estudiante, los contenidos del área y su respectivo uso social. En virtud de ello, conviene reflexionar en torno a la práctica social y cultural de la lengua y sus repercusiones en la educación actual con atención particular a los procesos de lectura y escritura, pues sin duda estos representan habilidades inherentes al ser humano.

El caso de leer, saber leer y leer para algo incluye ya en este tiempo una norma, pues si bien *a priori*, pareciera solo un rasgo para no formar parte de la comunidad iletrada, resulta que *a posteriori*, implica ser una necesidad para vivir en sociedad. Desde el punto de vista participativo y democrático, existe la posibilidad de conocer las herramientas que son necesarias para desmontar las ideologías que agendan los discursos, cuyas repercusiones tienen que ver directamente con el potencial que se tenga o no para distinguir con propiedad lo que se dice y lo que se comunica.

La educación se ha enfocado en desarrollar habilidades de lectoescritura relacionadas con los aspectos privativamente formales, dejando a un lado los elementos transtextuales. Estos implican “conocer cómo se estructura el discurso y cuáles son sus mecanismos enunciativos, textuales y discursivos” (Adrián, 2010, p.1.); es decir, que todo individuo como lector crítico pueda reconocer cuáles son los intereses del autor y qué estrategias discursivas utiliza para lograr su objetivo, bien sea mediante un texto o una imagen. El



objetivo es que se sienta autónomo en el momento de aprobar o desaprobado lo que está percibiendo.

Frente a esto, la escuela basada en el currículo tradicional (centrado más en la enseñanza que en el aprendizaje) ha demostrado un desconocimiento sobre la importancia que tienen la lectura y la escritura como dos procesos que están estrechamente vinculados con el aprendizaje, no integrando actividades que contribuyan con la formación de individuos cuyas competencias sean las necesarias para detectar la ironía, la subjetividad y el doble sentido en todo discurso, así como también la solidez de los argumentos y los datos proporcionados por un escritor. De allí surge la necesidad de investigar cómo se encuentran los procesos de lectura y escritura en situaciones académicas, a fin de fortalecerlos en aras de potenciar la criticidad de los ciudadanos. Por ello, este estudio se propuso evaluar la comprensión lectora a través del diseño de un instrumento centrado en la lectura crítica de paratextos, pues se indagó sobre los rasgos del lector crítico que deberían tener los estudiantes con edades comprendidas entre 12 y 18 años, pertenecientes a instituciones educativas públicas y privadas de educación Media General.

Los aportes en el campo específico de la lectura han mostrado su mejor esfuerzo para conceptualizar lo que verdaderamente refiere e implica el término en toda su extensión y motivar a quienes se interesan en el tema para la formulación de nuevas prácticas que incluyan aportes a las teorías afines a la lectura desde una perspectiva holística e interdisciplinaria. Diacrónicamente, la lectura ha sido definida desde múltiples posturas, las más tradicionales de ellas la han definido como la sonorización del lenguaje escrito. De acuerdo con esto, Bloomfield (1982) afirma que la lectura no implica otra cosa que la correlación de la imagen sonora con su correspondiente imagen visual, con lo cual se ve la lectura desde una perspectiva realmente reduccionista y alejada sustancialmente de lo que lo que en rigor implica. Los hechos sociales y escolares demuestran que se necesitan de lectores y no de decodificadores, es decir, se requiere de la enseñanza sobre la lectura que no solo incluya la decodificación de las combinaciones entre fonemas y morfemas, sino que implique lo semiológico, lo ideológico y lo que es propiamente cultural.



Con base en lo anterior, se han encontrado nuevas concepciones en torno al tema de la lectura desde el punto de vista crítico y funcional. A propósito de ello, Paredes (2003) argumenta:

La lectura viene a ser, en realidad, la actividad que otorga significado al texto en la medida que se produzca el interactuar entre este y el lector, el cual utiliza para ello saberes previos, los que están estructurados en forma de esquemas, es decir como la red o categoría en la que se almacena en el cerebro todo lo que se aprende y que, lógicamente están en constante desarrollo y transformación. (p.13).

Esta idea destaca la posibilidad de concebir la lectura como un proceso activo de orden psicosociolingüístico, vinculado estrechamente con el lenguaje y el pensamiento cuyo propósito es pasar de la información al contenido, siendo justamente el lector y no el autor, como podría creerse, el encargado de construir y reconstruir el discurso de acuerdo a su cosmovisión. Es, en otras palabras, un proceso donde el constructo ideológico y sociocultural de quien lee es determinante. Uno de los elementos que facilita la lectura crítica son los recursos paratextuales utilizados por el autor en diferentes textos, Genette (1989) los define como lo que rodea o acompaña al texto, este concepto resulta interesante, pues concibe todo lo que lo acompaña como factor que puede contribuir de forma categórica con su análisis y comprensión.

Con respecto a la escritura, el panorama ha ido evolucionando desde el punto de vista conceptual y académico. Sin embargo, la sociedad actual y la población objeto de estudio de esta investigación demuestran que pese a las reiterativas propuestas para transformar la educación desde este ángulo se sigue encontrando que tanto los estudiantes, como los profesores y sus estrategias continúan fallando en la formación del ciudadano crítico capaz de formar su propia verdad, y mucho más, se siguen encontrando grandes dificultades para (re)producir textos que den muestra de su pensamiento.

Dominar el uso del código escrito de una lengua exige un proceso continuo en el que debe prevalecer el conocimiento de la diversidad textual, esto con la intención de poder reconocer la función que va a cumplir el texto en una situación determinada. Ferreiro (2000), afirma que “los verbos “leer” y “escribir” habían dejado de tener una definición inmutable: no designaban (y tampoco designan hoy día) actividades homogéneas. Leer y



escribir son construcciones sociales. Cada época y cada circunstancia histórica da nuevos sentidos a esos verbos". (p. 1). Por su parte, Cassany (2006), manifiesta que "leer no es sólo un proceso psicobiológico realizado con unidades lingüísticas y capacidades mentales. También es una práctica cultural insertada en una comunidad particular, que posee una historia, una tradición, unos hábitos y unas prácticas comunicativas especiales." (p. 33). Enseñar a escribir y a leer implicaría, en consecuencia, rastrear el significado de lo que se está diciendo, interpretar lo que está expresado y aún más, lo que está sugerido, aquello que queda entredicho pero que tiene igual, o quizá, más valor que lo superficialmente entendido. Situación en la que la ecología conceptual de las personas resulta un aspecto determinante para comprender y producir diversos discursos.

Aspectos teóricos

De la lectura a lectura crítica

El proceso de lectura es un acto complejo, porque más que decodificar, leer puede ser interpretado como el encuentro del conocimiento a través diferentes recursos. Para Freire (2008) "entender la importancia y el sentido de esta categoría, es necesario tomar en cuenta que el aprender a leer las letras no implica el desarrollo de la capacidad reflexiva". (p. 17). Por ello la lectura va más allá de lo que está escrito, conlleva analizar y comprender no solo lo dicho, sino también lo que subyace entre líneas.

Bajo la visión freiriana, la acción de leer se relaciona con el contexto y este a su vez se vincula con la realidad, todo lo anterior permite al individuo cambiar de percepción, lograr la criticidad y no solo acceder al conocimiento. Así la literacidad se convierte en una necesidad en las sociedades actuales, se requiere de seres humanos críticos, capaces de evaluar y juzgar por sí mismos su entorno.

Cabe preguntarse ¿qué se entiende por criticidad? Es la acción de involucrarse con el tema, entender, y producir conocimiento, la actitud crítica no solo implica fijar una posición u opinión, es en sí un compromiso entre lo leído y lo comprendido. En palabras de Carlino (2005):

quien lee necesariamente deja ir parte de la información del texto. Intentar centrarse en cada uno de los detalles atenta contra la posibilidad de entender.



Para entender es preciso cribar. Todo lector independiente, es decir, estratégico, desecha parte de lo impreso ya sea porque lo distrae de su propósito de lectura, ya sea porque le resulta hipersabido, ya sea porque no lo entiende y evalúa que no es indispensable para capturar lo importante del escrito. Es cierto que el texto da pistas que guían este proceso, pero también es cierto que los contenidos que pasan a primer plano dependen de lo que busca y sabe el lector. (p. 70).

La capacidad de comprender y digerir la información encontrada resulta como bien ya se ha explicado de un proceso meticuloso que consta de una serie de pasos para un mismo fin, a saber, el entendimiento. Para estos autores, la lectura es en sí un privilegio del cual podemos disfrutar todos los seres humanos, ser un lector crítico en la actualidad representa conocimiento, este a su vez está actualmente al alcance de todos.

Es por lo antes expuesto que la lectura debe ser pensada como una práctica social y enseñada en los centros educativos, esto con el objetivo de lograr en los estudiantes hábitos que les permitan desarrollar habilidades lingüísticas básicas con el fin de estimular una actitud de criticidad que se espera en estas nuevas generaciones. Para que lo anterior sea un éxito, se requiere de docentes capaces de incitar a los estudiantes a través de lecturas programadas y por supuesto del interés común.

Para Cassany, Luna y Sanz (1998) “una primera aproximación a la lectura debe notar que, como ocurre también con el resto de habilidades lingüísticas, no se trata de una capacidad homogénea y única, sino de un conjunto de destrezas que utilizamos de una manera o de otra según la situación” (p.197). Tomando en cuenta lo antes dicho se debe tener presente que la comprensión de un texto naturalmente no se logra en un primer intento, requiere en la mayoría de los casos de un tiempo prudencial que permita no solo la decodificación, sino también el entendimiento del mismo.

Asimismo, resulta interesante lo que señala Vygotsky (1973) al plantear que el lenguaje no puede ser entendido solamente como sonidos, gestos o imágenes, sino que es su funcionalidad lo que nos permite a los individuos su uso. Así pues, lo importante del signo a partir de esta perspectiva será aquello que nos facilite, lograr y crear el conocimiento desde lo leído, lo comprendido y lo producido, sosteniendo que este es propiamente el objetivo final del proceso formativo.



Paratextualidad

Una de las formas más potenciales del uso del lenguaje se registra en la configuración discursiva de la publicidad por ser “un modo de comunicación cuya finalidad es persuadir, mediante múltiples recursos, para que consumamos un producto, un servicio, o incluso ideologías políticas o religiosas, modos de expresión, de pensamiento o de vida.” (Fidalgo, 2019, p. 1). La combinación de la multiplicidad de elementos que se incluyen en el paquete visual presentado a la audiencia responde a ciertos intereses que develan el alcance que pretende tener la marca comercial sobre los consumidores, de modo que un mismo texto puede asumir formas distintas, sin que el contenido del mismo se modifique sustancialmente. Estos aspectos morfológicos constituyen un “plus” que se agrega al texto para facilitar la lectura o para favorecer un tipo de lectura que interesa al autor propiciar. Se trata, entonces, de elementos paratextuales, auxiliares para la comprensión del texto (Alvarado, 2003, p. 2). Genette (2001, p. 16) precisa que el paratexto no es más que “un discurso auxiliar, al servicio del texto, que es su razón de ser”. A través de los paratextos, el lector establece el primer contacto con el material escrito lo que le permite formular una hipótesis de la lectura, es decir, una idea previa sobre el tema y subtemas abordados (Knorr, 2012, p.18); se deriva de ese hecho la idea de que las relaciones que hace el lector se basan en asociaciones de interpretación y no de producción, en las cuales el propio conocimiento gobierna la red de conexiones entre los signos que se perciben y, en consecuencia, se detectan las intenciones del mensaje, incluyendo las propiedades adicionales que surgen del contexto de cada receptor. Así, tanto el título, subtítulos, epílogos, prólogos, ilustraciones; (...) y muchos otros tipos de señales accesorias procuran un entorno al texto (Genette, 2001:11) que, si bien pueden variar considerablemente entre los lectores, se sujeta a los usos estandarizados que se hallan en la colectividad.

Desde el punto de vista etimológico, “paratexto” sería lo que rodea o acompaña al texto (para= junto a, al lado de), aunque no sea evidente cuál es la frontera que separa texto de entorno. Ante esta compleja situación es fundamental asumir que de acuerdo con el tipo de lectura que se emprenda puede darse una separación más o menos independiente entre lo que podría definir el carácter paratextual o textual de algunos elementos. Genette (2001) hace una diferenciación entre los elementos del texto y deslinda el aspecto verbal que



incluye todo lo que tiene que ver con la palabra (título, prólogo, comentarios, etc.) del aspecto icónico que abarcaría todo lo que gira en torno a la imagen (fotos, dibujos, mapas, esquemas, pero también el color o el aspecto visual de la tipografía elegida para el título, etc.). Estos elementos, aunque parecen subsidiarios al texto principal son de gran relevancia porque complementan, orientan y potencian la comprensión del mensaje.

En líneas generales, la paraextualidad incluiría tanto elementos icónicos como verbales que suelen comunicar contenido que no requiere ser profundamente explicado para ser comprendido, pues ya su propia naturaleza pragmática orienta la lectura esperada y marca la transacción discursiva entre el lector y el texto, sobre todo, cuando se trata como en el caso de este estudio, de una publicidad.

La comprensión y la producción de textos

La producción como habilidad lingüística es una de las que más exigencias tiene, pues el escritor-autor debe ser un individuo que no solo conozca su lengua, sino que sea capaz de expresar a través de ella sus intenciones comunicativas, “escribir, en cuanto a modalidad del lenguaje, constituye una competencia fundamentalmente comunicativa que se realiza en situaciones concretas, diversificadas y con propósitos claros.” (Condemarín y otros 1997, p.111). Tomando en consideración que la comunicación humana tiene siempre una finalidad; la construcción de los textos se basa en qué se quiere decir, a quién se le quiere decir, y qué se espera que el lector deduzca de lo escrito. Esto se da por la necesidad de comunicación propia de los seres humanos “ya sea para relacionarse con otros; para expresar ideas, sentimientos, fantasías, humor, para informar, para investigar, para hacer o construir; para facilitar la convivencia, para jugar con el lenguaje, para estudiar, etc.” (Condemarín y otros, 1997, p.111). Esta visión de la escritura y la producción permite inferir que los textos no son solo productos educativos que interesen a los académicos, sino que se escribe por diversas razones que competen a todos los seres humanos.

El modelo de producción y comprensión propuesto por Van Dijk (1983) indica que todo individuo cuando se enfrenta a un texto, se vale de distintas reglas o macrorreglas, que permiten a este apropiarse del contenido global del texto, es decir, durante el procesamiento de la información se empodera de proposiciones y va construyendo macroproposiciones,



esto lo ayuda a reconocer la macroestructura del texto. Pero es importante destacar que, al comprender el contenido global de un texto, este individuo debe conocer, a su vez, la microestructura vista como aquella relación que se da a nivel local, y al mismo tiempo identificar la superestructura que será la que determine el tipo de texto al que se está enfrentando.

Para Cassany (2006) leer “es comprender. Para comprender es necesario desarrollar varias destrezas mentales o procesos cognitivos: anticipar lo que dirá un escrito, aportar nuestros conocimientos previos, hacer hipótesis y verificarlas, elaborar inferencias para comprender lo que solo se sugiere, construir un significado” (p. 21). Es así que no solo para comprender sino también para producir cualquier tipo de texto es necesario que se maneje algún patrón de información en cuanto al tema a tratar, lo que lleva a hablar de la memoria a largo y corto plazo que configuran los marcos de conocimiento de Van Dijk, 1983:

un marco puede describirse, pues, como una estructura de conceptos en la memoria semántica; esta estructura se compone de una serie de proposiciones que se refieren a sucesos estereotípicos. Estas proposiciones están, entre otras cosas, ordenadas jerárquicamente de tal manera que las propiedades necesarias y comunes de estos prevalezcan sobre las informaciones acerca de los detalles subordinados. (p. 185).

En efecto, las habilidades lingüísticas son siempre un aspecto de relevancia en cualquier nivel educativo. La comprensión oral o escrita se convierten no solo en un medio de aprendizaje sino en un instrumento de registro de evaluación que busca dar cuenta del conocimiento que posee un individuo, “producir un texto académico no es tarea fácil para el estudiante en cualquier nivel educativo, pero en especial para aquellos que inician sus estudios de grado universitario y se enfrentan por tanto a un nuevo tipo de escritura.” (Roa 2014, p.71). Por ello, es de vital importancia no menospreciar el papel que desempeña la lectura y la escritura en la adquisición del conocimiento; hay que ver estos dos procesos como instrumentos de aprendizaje y no solo como mecanismos de evaluación, asimismo, se debe considerar que los textos académicos, aunque precisen de características comunes, cada orden discursivo posee elementos específicos que permiten acceder a la cultura de esa área de conocimiento.



Metodología

Tipo de investigación e instrumento

Para este estudio se utilizó la investigación de campo. En atención a esta modalidad y con el propósito de recolectar los datos nos trasladamos a las aulas de clase para obtener la información directamente de los entrevistados en condiciones reales. Esto se hizo a través de un instrumento centrado en la lectura crítica de paratextos con el objetivo de evaluar la comprensión de la lectura. El instrumento constó de una publicidad referida al producto Omega-3 EPA de FDC, publicada en la revista Estampas del día 24 de octubre de 2010, cuya temática principal es el cuidado de los triglicéridos y el colesterol para mantener la buena salud del corazón, la cual contiene en su mayoría elementos paratextuales que se relacionan con el texto: título e ilustraciones que procuran un entorno al texto, es decir, que un texto está compuesto por una serie de elementos que añaden significado al mismo y a los cuales se les denomina paratexto, siendo estos algunos recursos que utiliza el autor para guiar al lector.

Población y muestra

Hay dos criterios que se consideraron al momento de hacer la selección, en primer lugar, se ubicaron instituciones públicas y privadas de diferentes sectores de Caracas, en los cuales las condiciones socioeconómicas son diferentes, no solo por su ubicación geográfica sino por la condición económica de los actores claves de esta investigación.

En segundo lugar, la edad fue otro criterio de selección, por eso, para esta investigación se contó con una población de estudiantes de los cinco niveles de la educación Media General, compuesta por un primer año del Colegio “La Salle – La Colina,” en el cual se encuentran 39 estudiantes con edades comprendidas entre 12 y 13 años, un segundo año de la Escuela Técnica Industrial “José de San Martín” con 36 estudiantes cuyas edades oscilaban entre 13 y 14 años; un tercer año integrado por los alumnos del Colegio “El Pinar” en el que se encuentran 31 estudiantes con edades comprendidas entre 13 y 16 años, el cuarto año representado por 39 estudiantes del Colegio “San José de Tarbes – La Florida” con edades comprendidas entre 15 y 17 años y, finalmente, el quinto año de la U.E.N. “Ramón Díaz Sánchez” integrada por 33 estudiantes



de entre 16 y 18 años de edad. Lo anterior dio como resultado una población de 178 estudiantes con edades comprendidas entre 12 y 18 años.

La muestra objeto de esta investigación estuvo conformada por 125 adolescentes con edades comprendidas entre 12 y 18 años, de ambos sexos, los cuales fueron seleccionados aleatoriamente: 25 de cada año escolar. La información se obtuvo a través de una encuesta en la que dieron respuesta a una serie de planteamientos referidos a una publicidad. Dicha selección se sustentó de forma tal que los entrevistados pudieran desarrollarla sin ningún tipo de manejo teórico previo, con lo cual se obtuvieron las expresiones en sus usos reales. Se consideraron variables: la lectura, la escritura y los rasgos del lector crítico. Además, se razonaron para los fines de esta investigación: la edad, el nivel académico y los aspectos socioeconómicos.

Procedimiento

Esta investigación se desarrolló en cinco fases: 1. Diseño del instrumento, 2. Contacto con los centros educativos, 3. Aplicación del instrumento, 4. Sistematización y análisis de los resultados por cada nivel de educación Media General. 5. Análisis global de los resultados derivados de la cuarta fase. Para la interpretación de los datos nos basamos en los procesos de lectura y escritura desde la perspectiva paratextual en estudiantes de educación Media General, tomando en cuenta los rasgos del lector crítico: el género discursivo, la literacidad crítica, el propósito del autor y el reconocimiento de implicaturas. Todo esto permitió reconstruir el discurso, fijar posición, comentar, criticar y argumentar, con la finalidad de evaluar la lectura a través de la escritura crítica en beneficio del fortalecimiento de sus competencias comunicacionales y discursivas.

Sistematización y análisis de los resultados

Con el objetivo de evaluar la lectura crítica, así como algunos elementos que contribuyen con dicho proceso, concretamente los elementos paratextuales, se aplicó un instrumento que contemplaba cuatro preguntas. Para esta investigación se analizaron las respuestas obtenidas a propósito de la publicidad (*anexo 1*). Las preguntas de esta sección fueron las siguientes:

1. ¿A quién consideras que está dirigida la publicidad?



2. ¿Consideras que las imágenes que están en la publicidad aportan alguna información?, ¿cuál?
3. ¿Cuál crees que es el propósito del autor de esta publicidad?
4. Lee de manera detallada el enunciado de esta publicidad, ¿qué opinas?

Para la presentación de los resultados

1. Se discriminaron las respuestas por cada pregunta y cada nivel: primero, segundo, tercero, cuarto y quinto año de la educación Media General.
2. Los ejemplos extraídos del corpus se transcribieron exactamente iguales a como se obtuvieron. No se hizo correcciones a la escritura original de los sujetos de estudio. Y estos fragmentos se presentan en letra cursiva y entre comillas inglesas (“”).
3. Para la distinción de los sujetos en cada uno de los corpus discriminados por año se usó una nomenclatura particular y se enumeró del 1 al 25. Este conteo fue aleatorio. La codificación permite la siguiente lectura: Estudiante (E), número designado (01/02...), y las iniciales correspondientes a cada centro educativo, por ejemplo, colegio “La Salle” (LS), como se lee a continuación:
 - **E01-LS:** Primer año de educación Media General de la U. E. Colegio “La Salle – La Colina”
 - **E01-ETI:** Segundo año de educación Media General de la Escuela Técnica Industrial “José de San Martín”
 - **E01-CEP:** Tercer año de educación Media General de la U. E. Colegio “El Pinar”
 - **E01-CSJT:** Cuarto año de educación Media General de la U. E. Colegio “San José de Tarbes – La Florida”
 - **E01-UERDS:** Quinto año de educación Media General de la U.E.N. “Ramón Díaz Sánchez”

Discusión de los resultados discriminado por cada nivel educativo estudiado

- **Primer año de educación Media General**

- U. E. Colegio “La Salle – La Colina”**

Partiendo de la pregunta: **¿Cuál crees que es el propósito del autor?**, se pudieron destacar en algunas respuestas que los estudiantes detectaron el fin principal de la publicidad al reconocer los intereses del autor, captar la actitud y el punto de vista respecto a lo que dice, revelando ironía, doble sentido y ambigüedad, puesto que la mayoría respondió: E06-LS: - *“El propósito del autor es que las personas vean el producto, hacer publicidad y para poder vender el producto”*, esto en algunos casos; otros respondieron lo siguiente: E22-LS: - *“Ayudar a las personas”*. El objetivo de una publicidad es generar en el lector una sensación de necesidad del producto que se está promocionando, cualquiera que este sea, haciéndolo de manera atractiva y guiando su discurso hacia la sensibilidad y los sentimientos del receptor, para garantizar el éxito en sus ventas.

Así como el autor de un libro lo escribe para un lector ideal; el creador de un anuncio publicitario lo realiza para un receptor ideal, bien sea de manera visual-auditiva o simplemente de modo visual; para saber hasta qué punto una publicidad es captada por una población se les realizó la siguiente pregunta: **¿A quién consideras que está dirigida la publicidad?** Los estudiantes respondieron distinguiendo voces evocadas o silenciadas: E03-LS: - *“A las personas que tengan problemas del corazón y a mayores de 60 años”*, otros guiados por las imágenes respondieron empleando algunas palabras de la publicidad: E09-LS: - *“A todas las personas que sufren del colesterol y los triglicéridos altos”*.

Dentro del paquete iconográfico existen elementos que agregan valor al contenido escrito, en el caso de la publicidad dada se quiso ir más allá de lo perceptible, para saber hasta qué punto son capaces de interpretar y relacionar los elementos paratextuales con los fragmentos de la publicidad y saber si obtiene datos más allá del significado proposicional del discurso, por lo que se realizó la siguiente pregunta: **¿Consideras que las imágenes que están en la publicidad aportan alguna información?, ¿cuál?** Algunos de los estudiantes pudieron contestar tomando en cuenta sus conocimientos previos, para



enriquecer sus respuestas: E12-LS:- *“Sí, la del reloj de arena, ya que nos está tratando de decir que nuestro corazón se va desgastando lentamente y que debemos cuidarlo antes de que se dañe y tengamos que trabajar para salvarlo”* y E19- LS:- *“Sí, la información visual la cual nos ayuda a entender mejor el tema”*; sin embargo, no todos los estudiantes pudieron relacionar las imágenes con el escrito: E25- LS:- *“Sí, tratamiento natural para la disminución de los triglicéridos y el colesterol elevado”*, esta última respuesta muestra que existen algunos educandos a los cuales aún les cuesta relacionar el valor expresivo de una imagen y lo que un texto corto puede decir.

- **Segundo año de educación Media General**
Escuela Técnica Industrial “José de San Martín”

La primera interrogante planteada fue: **¿A quién crees que está dirigida esta publicidad?** 13 entrevistados de 25 lograron identificar que la publicidad estaba dirigida a todas aquellas personas que sufren del corazón, específicamente de triglicéridos y colesterol elevados. Se presentan algunos ejemplos textuales con el objetivo de visualizar la forma en que respondieron algunos entrevistados: E15-ETI: *“Está dirigida a las personas que tienen altos niveles de triglicéridos y los que tienen el colesterol más alto”*; E24-ETI: - *“esta publicidad está dirigida para la disminución de los triglicéridos y para disminuir de igual forma al colesterol probablemente está dirigida al corazón”*

Estos dos ejemplos muestran que la mayoría de los estudiantes sí percibió de manera parcial a quién estaba destinada la publicidad, mientras que los otros 12 entrevistados no lograron identificar de forma clara a quiénes estaba dirigida la publicidad. Se consiguieron respuestas completamente diferentes, algunos respondieron de la siguiente forma: E25-ETI: - *“Por la revista estampas inversiones adamas”*; E12-ETI: - *“A los usuarios que están leyendo la publicidad”*

La segunda pregunta realizada fue la siguiente: **¿Consideras que las imágenes que están en la publicidad aportan alguna información?, ¿cuál?** Se pudo evidenciar que la mayoría de los entrevistados no logró relacionar la imagen presentada con la información, solo 9 de 25 hallaron congruencia entre las imágenes y la promoción del producto: E2 4-



ETI: - *“Esta imagen aporta la información de que nuestro corazón se va deteriorando por los triglicéridos, colesterol, entre otros es decir si no lo cuidamos va a estar como un reloj de arena, perdiendo tiempo”*; E18-ETI: - *“Sí porque aparece como un reloj de arena y si no cuidamos nuestro corazón se puede ir apagando como un reloj de arena”*

El resto de los entrevistados, es decir 16, respondió de forma aislada, pues no encontró relación alguna entre las imágenes y la información presentada: E08-ETI: - *“Si, está haciendo saber que la revista está en su 57 aniversario”*; E23-ETI: - *“Si como es el producto sus beneficios, la compañía o empresa y sus características”*.

Todo lo antes expuesto deja claro que a los estudiantes se les dificulta relacionar de manera amplia las imágenes con la información presentada, los elementos paratextuales no fueron del todo comprendidos, aunque la mayoría de los entrevistados pudo deducir a quiénes estaba dirigida la publicidad, a una gran parte se le dificultó ver que la imagen presentada: el corazón en forma de reloj de arena, así como la representación del electrocardiograma y la imagen del medicamento, estaban intrínsecamente relacionadas con la propaganda.

Asimismo, en referencia al comentario crítico se puede decir que la mayoría no logró una conclusión congruente, esto se pudo percibir con las otras dos preguntas planteadas **¿Cuál crees que es el propósito del autor de esta publicidad?** La minoría, es decir 9 de 25, se acercó al propósito del autor, mientras que el resto, es decir 16, no logró identificar la intencionalidad del autor. En la última pregunta planteada para esta propaganda sucedió algo similar: **Lee de manera detallada el enunciado de esta publicidad, ¿qué opinas?** Solo 4 de 25 se acercaron de manera positiva, el resto, es decir 21 entrevistados, no encontró ni se aproximó a la respuesta esperada. Todo ello permite concluir que los jóvenes entrevistados carecen de competencias para leer con criticidad, específicamente de uno de sus componentes objeto de investigación: la identificación de los elementos paratextuales en la propaganda presentada.



- **Tercer año de educación Media General**

- U. E. Colegio “El Pinar”**

Con respecto a la primera interrogante: **¿A quién crees que está dirigida esta publicidad?**, se encontró que la mayoría de los encuestados se centró en respuestas evidentes, sin trascender en el contenido del producto, no obstante, la mayoría de ellas bastante acertadas. Por caso tenemos: E08-CEP: - *“Está dirigido a todas aquellas personas que consumen en exceso grasas y no cuidan de su órgano vital, el que les da la vida y es el corazón. Es recomendado por el médico para así disminuir los triglicéridos y colesterol”*. E03-CEP: - *“A las personas ya que, esta publicidad está transmitiendo un contenido para el beneficio de todas las personas, para el cuidado del corazón”*.

Lo anterior registra que, para dar respuesta a la pregunta, partieron de la asociación del discurso con el imaginario y la cultura, un producto que brinda beneficios al corazón debe estar destinado para quienes sufren del mismo, o padecen de alguna alteración afín.

La siguiente pregunta era: **¿Consideras que las imágenes que están en la publicidad aportan alguna información?, ¿cuál?**

Las respuestas arrojaron que a pesar de no concertar en todos los aportes que las imágenes dan al texto propiamente, algunos distinguieron los códigos y descifraron de manera aproximada la información aportada por los mismos: E06-CEP: *“Si está aportando información, ya que las pastillas son para el corazón la imagen está perfecta porque te dice que poco a poco tu corazón se va poniendo peor con el transcurrir del tiempo, por eso ponen un reloj de arena y también dice que te tomes la pastilla para que no sufras del corazón”*. Otro estudiante escribió: E09-CEP: - *“Sí, el envase del medicamento para que lo compres, y además de un gráfico alusivo a el buen funcionamiento del corazón”*.

En otros casos se consiguieron respuestas más completas que incluían los propósitos del autor en consonancia con los elementos paratextuales: E11-CEP: - *“Sí, nos aportan información. La imagen nos indica que si no nos cuidamos tomando Omega 3 de FDC nuestro corazón poco a poco nos afectará en la salud y el corazón que aunque no lo notes se va desgastando por dentro es como la radiografía que se para con el reloj”*.



Los elementos paratextuales de esta publicidad son evidentemente una combinación de referentes simbólicos que exigen por parte del lector la atención detallada en ellos para formar una imagen, el corazón en forma de reloj o viceversa remite a la inclemencia del tiempo ante las situaciones de descuido en la salud, lo que enfatizan con un electrocardiograma que refleja pulsaciones normales hasta que se detiene completamente (la muerte), de allí el enunciado “cúidalo (tomando este producto) antes de que sea demasiado tarde”.

En la pregunta número 3 **¿Cuál crees que es el propósito del autor de esta publicidad?**, los encuestados determinaron que el propósito aparte de informar sobre los beneficios de tomar omega 3, la intención del autor es conseguir la venta del producto que promociona. Con respecto a esto, se encontraron las siguientes apreciaciones: E04-CEP: - *“Influir acerca de la medicina omega 3 EPA de FDC; el propósito es destacar los beneficios del producto para su venta”*. Otra respuesta registrada por los participantes fue: E09-CEP: - *“El autor trata en la publicidad de que el que vea la publicidad se convenza de que el producto es bueno y lo compré”*.

Finalmente, en función de la pregunta 4: **Lee de manera detallada el enunciado de esta publicidad, ¿qué opinas?**, se consiguieron respuestas que no van más allá del significado proposicional del enunciado. En algunos casos, parafrasearon las palabras del autor, por ejemplo: E05-CEP: - *“Cúidalo antes de que sea tarde significa que lo cuiden, que no lo descuiden ya que puede ser tarde y causar la muerte”*. Y E24-CEP: - *“Cúidalo antes de que sea tarde significa que las personas ya cuando están al borde la muerte dicen ya es tarde por qué no tome la Omega antes para prevenir”*.

Sin embargo, en otros registros se logró verificar que el enunciado de la publicidad también tiene como propósito la venta del producto, que en realidad es el interés central del publicista. Por ejemplo: E17-CEP: - *“Da un consejo bueno pero con la intención es promover la venta del producto destacado”*.

Con todo, se evidencia que, de acuerdo con los resultados encontrados en este análisis, los niveles de lectura se acercan ligeramente a lo que es un lector crítico en el sentido amplio de la expresión.



En muchos casos los encuestados lograron desmontar los intereses del autor, reconstruyendo los rasgos de subjetividad y obteniendo datos que no están dichos explícitamente en el discurso, pero que se conectan con su realidad y conocimientos previos.

- **Cuarto año de educación Media General**

- U. E. Colegio “San José de Tarbes – La Florida”**

Al revisar la publicidad y las respuestas que dieron los estudiantes hay que tomar en cuenta en primera instancia si reconocen los intereses del autor, pues es indispensable que todo lector pueda detectar la ironía o el doble sentido que contienen algunos discursos. Con respecto a lo anterior, se pudo percibir que estos jóvenes lograron reconocer los intereses del autor, los cuales para ellos eran en su mayoría E13-CSJT: - *“que las personas compren el producto”*, E20-CSJT: - *“vender el producto”*, E19-CSJT: - *“promocionar el producto”*, esto demuestra que los estudiantes sí lograron distinguir de una manera muy sencilla cuál era el propósito del autor.

Además, se pudo constatar que los estudiantes reconocieron la función paratextual que existe entre la imagen y el enunciado, dieron interpretaciones, tales como: E23-CSJT: - *“si no cuidas tu salud el tiempo se agota”*, E14-CSJT: - *“el reloj de arena indica que si no se cuida el corazón se acaba el tiempo”*, E01-CSJT: - *“un medicamento para el corazón”*. Con las acotaciones anteriores se puede observar que los jóvenes lograron incluir la paratextualidad en sus análisis sin dominar dicha terminología, destacando que sin conocer realmente el producto que se está publicitando pueden interpretar por medio de las imágenes el contenido implícito.

Así mismo, los jóvenes asociaron la publicidad con lo que viven diariamente, al momento de dar su opinión con respecto al público al que está dirigida la propaganda, pues la mayoría estuvo de acuerdo con que el producto estaba destinado únicamente a las personas mayores que sufren problemas cardiacos E19-CSJT: - *“a las personas mayores”*, E15-CSJT: - *“personas que sufren del corazón”*, sin embargo, algunos de los estudiantes destacaron que E22-CSJT: - *“está dirigido a todas las personas”*, E03-CSJT: - *“a las*



personas que quieren bajar de peso”, en este sentido, se puede decir, basado en los comentarios anteriores, que están incluyendo en su lectura el conocimiento previo, debido a que reconocen que no solo las personas mayores pueden sufrir del corazón, pues se han evidenciado varios cambios en la sociedad y por ende los niños, adolescentes y las personas con obesidad también pueden presentar problemas con los triglicéridos y el colesterol.

Aunado a lo anterior, es evidente que se logró a través de los elementos paratextuales persuadir a los lectores, pues en la última interrogante referida a la publicidad, dieron como respuestas que E11-CSJT: - *“hay que cuidar el corazón”*, E06-CSJT: - *“es importante comer sano”*, con lo cual demostraron la influencia que en ese momento causó el análisis realizado a la publicidad y dedujeron recomendaciones que no estaban presentadas de manera explícita.

Por último, es importante reconocer que la publicidad no está directamente dirigida a los jóvenes de 12 a 18 años, pues los principales receptores de este producto, como toda promoción, busca un público en especial, con unas características y necesidades específicas, en su mayoría inmersos en dicho contexto: personas con afecciones cardíacas activas o propensos a padecerlas.

- **Quinto año de educación Media General**
U.E.N. “Ramón Díaz Sánchez”

En la primera interrogante: **¿A quién consideras que está dirigida la publicidad?** Se obtuvieron las siguientes respuestas: E22-UERDS: - *“A todas las personas, ya que es de vital importancia para todo el mundo, el cuidado del corazón”*, E10-UERDS: - *“Está dirigida a todas aquellas personas que tienen padecimientos cardiológicos para controlar la presión muscular y cardiovascular. Además informa sobre la importancia de la prevención de dicho padecimiento desde edades tempranas ya que los padecimientos cardiovasculares son bastante comunes en la población mundial”*, E16-UERDS: - *“Esta publicidad está dirigida a las personas de la tercera edad, ya que cuando llegan a los 60 años se recomienda tomar calcio o vitaminas, para mejorar la salud del ser humano”*.

Se puede notar en los ejemplos antes expuestos cómo los jóvenes dan su opinión a la interrogante planteada. Se consiguió casi de forma generalizada que la dirección de la



publicidad apuntaba al cuidado del corazón, y en algunos casos no lograron interpretar lo que estaba explícito en el texto, pues no hacían alusión a las imágenes o elementos paratextuales presentes en la publicidad, que son adicionales al texto. En cada una de las respuestas se percibe como los entrevistados tomaron de manera literal lo escrito.

La mayor parte de las respuestas giró en torno al imperativo que sugiere cuidar el corazón para no ser víctima del tiempo, y a su vez prestaban atención a la descripción de los supuestos beneficios del producto, lo que arroja como resultado en este primer acercamiento, que al interpretar no se valen de lo paratextual para completar el sentido del texto.

Igualmente es perceptible en el siguiente ejemplo: E16-UERDS: - *“Esta publicidad está dirigida a las personas de la tercera edad, ya que cuando llegan a los 60 años se recomienda tomar calcio o vitaminas, para mejorar la salud del ser humano”*. Se da una interpretación que está alejada de lo que el texto expone, lo que es un indicio de que el entrevistado asoció medicamentos con personas de la tercera edad, como si fuesen estos los únicos propensos a sufrir del corazón o algún padecimiento similar. Hay que resaltar que en la publicidad no está señalada ni la edad, ni la otra descripción que hace del producto este mismo hablante como lo es el calcio.

De la misma manera tenemos: E10-UERDS: - *“Está dirigida a todas aquellas personas que tienen padecimientos cardiológicos para controlar la presión muscular y cardiovascular. Además informa sobre la importancia de la prevención de dicho padecimiento desde edades tempranas ya que los padecimientos cardiovasculares son bastante comunes en la población mundial”*, de este ejemplo se puede deducir que los padecimientos no están directamente relacionados con la edad, pues se refiere a personas, sin discriminar los años que pudiesen tener. Además, alude a que es un problema que aqueja a la población mundial, lo que es una interpretación personal, pues esto no está de manera explícita en la publicidad.

Otra de las interrogantes que se le planteó a la población objeto de este estudio fue **¿Consideras que las imágenes que están en la publicidad aportan alguna información?, ¿cuál?** Esta pregunta buscaba centrar la atención en lo paratextual, para ver si de ello se lograba una explicación más precisa de la publicidad, esto se logró en un



porcentaje reducido, puesto que muy pocos de los entrevistados lograron unir texto e imagen para dar una respuesta a lo que se les planteó, como ejemplo de ello tenemos lo siguiente: E02-UERDS: - *“Si aporta información ya que aconseja a las personas de que debemos cuidar nuestro corazón tomando ese producto para disminuir los triglicéridos y colesterol elevados”*, E18-UERDS: - *“Da la información para que puede ser utilizado el producto para que estén bien de salud”*, E09-UERDS: - *“Si, en la imagen se puede visualizar que es una vitamina para el corazón y que se puede prevenir tener problemas con el corazón de sufrir algún tipo de infarto y la disminución de los triglicéridos”*.

En su mayoría, las respuestas (los tres ejemplos presentados anteriormente) se centran nuevamente en el sentido literal de lo escrito, sin embargo, no fijaban su atención en las imágenes, y la supuesta información que dicen haber percibido de ellas está alejada completamente de lo que se podría interpretar como lectura crítica o literacidad crítica, en la cual todos los elementos presentados son analizados para crearse una opinión sin olvidar ninguno de los rasgos perceptibles en la publicidad (por ejemplo, el reloj de arena y el corazón y su relación con el producto que se promociona). Asimismo, lo rescatable de las respuestas obtenidas es que logran captar el sentido general del texto presentado, aunque no consiguen discernir en su totalidad los detalles ni qué información aportan.

En contraposición a estos ejemplos un grupo reducido se aproximó más a la interpretación de la información que pudiesen aportar los elementos paratextuales:

E10-UERDS: *-Sí, hacen referencia a la importancia y fragilidad del corazón ya que es un órgano muy importante y con grandes probabilidades de disfunción. Esta imagen indica la relevancia del consumo del producto sobre el tiempo “limitado” (representado por el reloj de arena) de funcionalidad del corazón.*

E15-UERDS: *Sí, primero que el producto es para el corazón, segundo que el corazón es un reloj de arena en algún momento se te va a acabar el tiempo. (masculino, 17 años)*

E20-UERDS: *Sí, el reloj de arena con forma de corazón expresa que prevengas antes de que sea tarde.*

E17-UERDS: *Sí, considero que el ecocardiograma y la forma de corazón del reloj de arena nos sugieren que cuidemos la salud de nuestro corazón y sistema circulatorio antes de que sea demasiado tarde y podamos sufrir un infarto al miocardio.*



A propósito de estas muestras obtenidas de los estudiantes del 5to año de educación Media General se puede afirmar que reconocieron en gran parte la información que agregan los elementos paratextuales, dando muestra de aplicar una lectura crítica, en la que lo textual y lo paratextual se relacionan para dar lugar a la anticipación, interpretación, juicio crítico y generación de conocimientos. Por consiguiente, permitiéndoles identificar la función que cumple cada imagen aunada al texto expuesto, para así generar una propuesta de lo que este expone.

Todo esto nos muestra dos realidades: un grupo que no asocia texto con imágenes, y un grupo que hace este cruce de manera eficiente, pero lo que está fuertemente marcado es que la mayoría de los entrevistados se encuentra en el primer grupo, salvo ciertas excepciones de jóvenes que pertenecen al segundo grupo.

Como consecuencia de los instrumentos aplicados se tiene que los actores clave de esta investigación en su mayoría no logran identificar el objetivo del texto, ni mucho menos hacen uso de la lectura crítica. En sus respuestas se percibe en mayor medida la descripción de la información que arroja únicamente el escrito, sin alusiones considerables a los elementos paratextuales. No obstante, hubo un reducido grupo que logró relacionar el texto con las imágenes, esto permite corroborar que no es la totalidad del curso estudiado quien presenta debilidades, en cuanto a las características que se le pueden atribuir a un lector crítico.

Asimismo, enfatizando en la temática que se ha tratado, se les sugirió a los jóvenes responder lo siguiente **¿Cuál crees que es el propósito del autor de esta publicidad?** A lo que contestaron: E05-UERDS: - *“Trabajo, porque la marca del producto necesita publicidad para que se venda, es simple, le dan pautas a quien lo va a hacer y punto. (No veo otra explicación)”*, E03-UERDS: - *“Reducir el colesterol y los triglicéridos en la población afectada*, E01-UERDS: - *Informales a las personas que se chequeen antes de cualquier enfermedad como esta que se trate sobre problemas del corazón”*.

En los tres ejemplos presentados, se denota que los entrevistados indican que el propósito de la publicidad es informar los beneficios del producto para reducir la enfermedad, pero dentro de los jóvenes estudiados hay algunos que han sido más agudos en su análisis, y ya hablan más allá que de solo informar, es decir, ahora refieren la



intencionalidad general, la cual se puede entrever en el ejemplo número 1, y que es mayormente detallada en los tres ejemplos que se presentan a continuación: E12-UERDS: - *"El propósito es llegar al receptor de una manera positiva y así hacer que compren el producto"*, E25-UERDS: - *"Que compremos el producto como suplemento del aceite de pescado y podamos mejorar nuestra salud cardiovascular"*, E14-UERDS: - *"El "autor" de esta publicidad la realizo con el proposito de obtener ganancias económicas"*.

Desde el ejemplo que hace evocación al diseño de la publicidad, con la finalidad de sumar clientes, llegamos a los que perciben el imperativo de comprar o adquirir el producto, develando que todo lo que está en el anuncio de *Omega* desde lo textual y lo paratextual, tiene como finalidad la venta de dicho producto, para lo cual se valen de los beneficios que este aporta y las consecuencias de no consumirlo. Y aunque igualmente fue reducido el número que hizo alusión a la intención del publicista de que el producto se vendiera, se puede hablar de un grupo que lo hizo o que se aproximó al ideal.

Conclusiones

Luego de haber analizado de forma particular cada uno de los corpus atendiendo a los distintos niveles académicos de primer año a quinto año de la educación Media General, resulta conveniente precisar los resultados obtenidos en aras de comparar los posibles factores que pudieron incidir en las respuestas dadas por los estudiantes. Por un lado, tanto los procesos de lectura como de escritura demandan conocimientos que superan lo propiamente textual, ubicándose en planos discursivos que incluyen múltiples ideologías y formas de interpretación ajustadas a los nuevos modelos de producción del lenguaje, y por otro lado, tal y como se ha previsto en los apartados anteriores, existe una marcada tendencia en la educación que señala los escasos avances que se han tenido en torno al tema de la lectura y la escritura en las aulas de clases reales.

Lo anterior sirvió de andamiaje para sustentar un análisis que propone una explicación ajustada a las realidades arrojadas por los corpus analizados, en virtud de desmontar cómo operan en situaciones reales los factores psicosociolingüísticos que se relacionan directa e indirectamente con los procesos de lectura y escritura. Para los fines de este análisis se eligieron los siguientes criterios: el primero de ellos versa sobre el eje



académico, puesto que, los entrevistados que conforman la población de esta investigación se enmarcan en el sistema educativo regular venezolano (educación Media General), y en función de ello, se estima que dichos alumnos debieran haber canalizado las competencias básicas comunicativas de forma tal que al enfrentarse a cualquier tipo de texto demostrasen la capacidad para (re)construir su propia verdad.

Con respecto a lo antes dicho, se pudo constatar que a pesar de que los jóvenes pertenecen a instituciones y grados académicos diferentes, en los que supuestamente se tienen destrezas, habilidades y dominios específicos, no fueron percibidos totalmente en los corpus recolectados, debido a que, tanto en los tres niveles de educación básica como en los dos de educación Media, los resultados obtenidos versaron dentro de las mismas descripciones. Esto permite hablar de que el año en que se encuentren no parece incidir en las respuestas ni en los análisis que dichos estudiantes hacen de las actividades asignadas.

El segundo criterio gira en torno al contexto socioeconómico de los estudiantes dado que todo sujeto se desarrolla dentro de parámetros culturales que lo determinan, de allí que la población objeto de este estudio haya sido seleccionada bajo la distinción de centros educativos públicos y privados, pues posiblemente esto pudo influir en el tipo de respuesta que se obtuvo. Aunado a esto, se incorporó un criterio referido a la ubicación de las instituciones considerándose que en los distintos casos existe una representación particular del nivel económico al que pertenecen.

Se pudo percibir que, en las instituciones privadas, los estudiantes tienen desarrolladas algunas habilidades y destrezas en cuanto a lectura y escritura se refiere, así como algunos rasgos de lectura crítica; con esto, se pudo constatar a través del análisis del corpus que los educandos pueden relacionar adecuadamente los elementos paratextuales que acompañan a una publicidad, en tal sentido y tomando sus opiniones se puede decir lo siguiente:

E16-CSJT: *“La primera imagen puede significar el tiempo que le queda a tu corazón sino lo cuidas bien, pero es pura publicidad, la segunda imagen muestra como es el medicamento, lo que es muy útil a la hora de buscarlo en la farmacia”.*

En contraste con lo anterior, se puede evidenciar que los estudiantes de las instituciones públicas, en su mayoría no han desarrollado las competencias elementales



para reconocer, relacionar y decodificar los factores que intervienen en la paratextualidad, así pues, se presentará un ejemplo con el objetivo de comparar el análisis:

E06-ETI: - “*Si que ayuda al corazón*”.

Los ejemplos antes citados demuestran que las habilidades en cuanto a lectura y escritura, en referencia a la paratextualidad, son analizados de forma más concisa por los estudiantes de educación privada en comparación con los de la institución pública. Cabe destacar que esto no pretende afirmar que la educación privada sea superior a la pública, sino que en este caso en particular los análisis de las instituciones privadas se acercaron en mayor medida a la canalización de los rasgos de un lector crítico. Con lo anterior se puede afirmar que los factores sociales juegan un papel relevante en lo que concierne a educación, puesto que el nivel de comprensión encontrado es disonante.

Finalmente, se seleccionó como criterio transversal la edad de los estudiantes debido a que, siguiendo los aportes de las teorías psicolingüísticas, esta podría incidir en los resultados obtenidos, pues refleja el desarrollo de destrezas y habilidades que debiesen poseer estos jóvenes según su edad.

Bajo este marco referencial, los estudiantes de las instituciones privadas y públicas a pesar de oscilar en edades distintas la forma de análisis, interpretación y conclusiones a las que llegaron son las mismas, sin distinguirse, como pudiera esperarse, mayor complejidad en las respuestas emitidas. Se registraron análisis parciales sobre los elementos paratextuales, salvo en algunos niveles, específicamente los más altos, quienes analizaron de forma detallada los artículos presentados, no queriendo decir con esto que pudieron desglosar todos los elementos paratextuales. En consecuencia, se propone crear estrategias que le permitan a los estudiantes poder valerse de las herramientas necesarias a fin de desmontar toda la información que pueda contener una imagen, afianzándose por lo tanto el campo paratextual.

Conclusiones pedagógicas

Sin lugar a dudas, luego de haber analizado el corpus objeto de esta investigación se pudo comprobar que, de acuerdo con los resultados obtenidos, es necesario el diseño de estrategias pedagógicas orientadas hacia el fortalecimiento de los procesos de lectura y



escritura crítica como base para canalizar las debilidades encontradas en virtud de contribuir con la formación del ciudadano que la sociedad actual exige, es decir, una persona capaz de formularse criterios que lo hagan autónomo, competente para discernir y fijar posición con consciencia ante lo que dice, escucha, lee y escribe.

Por consiguiente, los docentes deben insistir en fomentar en los estudiantes la formulación de su propia verdad, capacitándolos para asumir que no existen interpretaciones buenas o malas, antes bien, se trata de enseñarles que todo acto comunicativo puede ser interpretado desde variadas perspectivas con las que se puede (o no) estar de acuerdo, pues como muy acertadamente dice Cassany (2006) “La verdad es sólo una suma de interpretaciones”. (p.124).

La intención debe ser fomentar en nuestros estudiantes las herramientas necesarias en virtud de que puedan llegar a ser buenos usuarios de la lengua; para ello, resulta imprescindible fortalecer el conocimiento que tienen sobre la lectura y la escritura como elementos inherentes a su sistema comunicacional, esto es, en otras palabras, la revalorización de la competencia lingüística.

Cabe destacar que todo acto comunicativo trae consigo una segunda intención que busca guiar la interpretación del oyente, mientras el locutor hace ostensiones, el colocutor debe tener las competencias mínimas que le permitan establecer las deducciones necesarias para comprender el discurso.

Por todo lo anteriormente expuesto, se deben procurar estrategias que comprendan una serie de actividades con múltiples referentes paratextuales cuya intención sea fortalecer la comprensión crítica de los textos, partiendo del hecho de que la comunicación (oral o escrita) es, esencialmente, inferencial, demandando procesos mentales y herramientas que puedan cooperar con su adecuada interpretación.

Asimismo, resulta oportuno enfatizar en que toda actividad discursiva se sitúa en un contexto donde el sistema de creencias, prácticas y valores sociales que forman el imaginario colectivo de las personas influye y determina sus formas de producción y comprensión.

El rol del docente, en consecuencia, debe estar orientado hacia la implementación de una nueva pedagogía que establezca relaciones directas entre la metacognición, la reflexión



y la autocrítica del pensamiento para ejercer positivamente su función en la formación de ciudadanos, pues como se ha venido indicando, el estudiante ya no es solo aquel que aprende algo, sino aquel sujeto que aprende para algo.

Referencias

- Adrián, T. (2010). *Apuntes para la discusión en el seminario de Lectura crítica o metatextual*. Material didáctico utilizado en el optativo de profundización: Lectura y escritura; de la especialidad de Castellano, Literatura y Latín. Instituto Pedagógico de Caracas. Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Alvarado, M. (1994). *Paratexto, "Enciclopedia Semiológica"*. Oficina de publicaciones del Ciclo Básico Común de la Universidad de Buenos Aires.
- Bloomfield, L. (1982). En el *Diccionario de lectura y términos afines*. Confeccionado por la International Reading Association. Ediciones Pirámide, 1985.
- Carlino, P. (2005) *Escribir, leer y aprender en la Universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas*. Sobre la lectura contemporánea. Editorial Anagrama.
- Cassany, Luna y Sanz (1998). *Enseñar lengua*. Graó.
- Condemarín, M., Galdames, V., y Medina, A. (1997). *Taller de lenguaje. Módulos para desarrollar el lenguaje oral y escrito*. Dolmen Educación, 1995.
- Ferreiro, E. (2000). *Leer y escribir en un mundo cambiante*. Conferencia expuesta en las Sesiones Plenarias del 26 Congreso de la Unión Internacional de Editores. CINVESTAV-México.
- Fidalgo, A. (2019). *La publicidad como persuasión: análisis de textos publicitarios* Blog Tiza y lápiz. <https://www.tizaylapiz.com/2019/01/la-publicidadcomopersuasionanalisis.html#:~:text=La%20publicidad%20es%20un%20modo,de%20pensamiento%20o%20de%20vida>.
- Freire, P. (2008). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Siglo Veintiuno Editores, 1984.
- Genette, G. (1989). *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*. Taurus.



Genette, G. (2001 [1987]). *Umbrales*. Siglo Veintiuno Editores.

Knorr, P. (2012). *Estrategias para el abordaje de textos*. UniRío.

Paredes, J. (2004). *La lectura. De la descodificación al hábito lector*.

<http://www.razonypalabra.org.mx/libros/libros/lecturades.pdf>

Roa, P. (2014). Los textos académicos: Un reto para docentes y estudiantes. *Revista Sophia*, 10, (2), 70-76. <https://www.redalyc.org/pdf/4137/413734079008.pdf>

Van Dijk, T. (1983) *La ciencia del texto*. Paidós.

Vygotsky, Lev S. (1973 [1934]). *Pensamiento y Lenguaje*. La Pleyade.



ANEXO 1

Publicidad de la revista *Estampas* del día 24 de octubre de 2010, Venezuela.

**Cuidalo antes
de que sea tarde.**

Omega 3 EPA de FDC.
Tratamiento natural indicado para la disminución de
los triglicéridos y colesterol elevados.
Con Omega 3 EPA de FDC proteges tu corazón.
Presentaciones: 60 y 120 cápsulas blandas.

FDC.
**Omega-3
EPA**
Aceite de Pescado
1000 mg
CPS0210180714
Cápsulas Blandas
120 cápsulas

**INVERSIONES
adamas**

Felicitamos a la revista **Estampas**
por su 57º aniversario.

**FDC
VITAMINS**

Si observa una reacción desfavorable o persisten los síntomas suspenda su uso y consulte al médico. **Salud con todas sus ventajas.**



“LA MISTA” UN CUENTO LARGO EN LA HISTORIA DE VENEZUELA**Memphis Yvette Vaamonde Aguilera**✉ memphisyva@hotmail.comiD <https://orcid.org/0000-0002-8460-7103>

Universidad Pedagógica Experimental Libertador

Instituto Pedagógico de Caracas

Venezuela

Profesora de Castellano, Literatura y Latín, egresada del Instituto Pedagógico de Caracas. Tesista en la maestría de Estudios Literarios en la Universidad Central de Venezuela. Actualmente, es profesora del Instituto Pedagógico de Caracas. Ha publicado en la revista Letras “Villabrava y su presunción de gran ciudad. Todo un pueblo. Miguel Eduardo Pardo” (Vol. 59, (95), 2019).

Jhonny José López Veliz✉ jhonnylopez718@gmail.comiD <https://orcid.org/0000-0002-5571-9181>

U.E.N. Liceo Carlos Soublette

Egresado del Instituto Pedagógico de Caracas en la especialidad Historia y Geografía. Realizó una especialización nacional de Formación de Docentes para el Ejercicio de la Función Directiva. Actualmente es docente activo y colaborador del periódico digital español “La gaceta de la ribera”, en el que ha publicado numerosos artículos, entre ellos: “Waraira repaño eternamente contemplativo”, “El rapto de la saeta rubia”, “Amor en tres tiempos”, “Garbo”, “La candelaria”, “Sorbo vinotinto”, “Pega, estoy pegando”, “Reverón con Pumpá”, “Oda para los olvidados, solitarios, los sin nombre”, “Para la gente decente, para la gente vulgar”, “La ceiba de San Luis”, “Del Misisipi al Borburata”, disponibles en: <https://lagarcetadelaribera.org>. Coautor en el libro El siberiano con el texto “El transiberiano”, edición de los Libros de la Imperdible, Primera edición mayo 2022, Aragón-España.

Resumen

José Rafael Pocaterra, uno de los escritores más significativos de la literatura venezolana, nos relata en sus Cuentos grotescos (1922), las vicisitudes y penalidades que padeció junto al pueblo. En tal sentido, el objetivo general de esta investigación es resaltar el rol simbólico de su elocuente personaje Epaminondas del cuento “La mista”, un maestro de pueblo, como la representación más auténtica de las ilusiones no satisfechas del pueblo a lo largo de su historia, así pues, se busca demostrar su trascendencia en el imaginario colectivo. Por consiguiente, se da un recorrido por ciertos momentos históricos de Venezuela, siendo nuestro punto de partida el periodo colonial, el de independencia, el republicano agroexportador del siglo XIX y el republicano exportador de petróleo del siglo XX. Para disertar sobre estos periodos, desarrollamos una investigación de naturaleza documental, cuyos objetivos estuvieron enmarcados en una metodología cualitativa, cuya base teórica está fundamentada en los trabajos de Silva Luongo (2005) y Silva y Moncada (2009).

Palabras clave: José Rafael Pocaterra, literatura venezolana, Epaminondas, La Mista, momentos históricos de Venezuela.

Recepción: 13/08/2022 **Evaluación:** 27/09/2022 **Recepción de la versión definitiva:** 16/10/2022



***La Mista* a long story in the history of Venezuelan**

Abstract

José Rafael Pocaterra, one of the most significant writers of Venezuelan literature, tells us in his *Cuentos grotescos* (1922), the vicissitudes and hardships he suffered along with the people. In this sense, the general objective of this research is to highlight the symbolic role of his eloquent character Epaminondas of the story *La mista*, a small town teacher, as the most authentic representation of the unfulfilled illusions of the people throughout its history, thus, it seeks to demonstrate its transcendence in the collective imaginary. Therefore, a tour is given through certain historical moments of Venezuela, being our starting point the colonial period, the independence period, the republican agro-exporting period of the 19th century and the republican oil-exporting period of the 20th century. To discuss these periods, we developed a research of documentary nature, framed in a qualitative methodology, and theoretically framed on the works of Silva Luongo (2005) and Silva and Moncada (2009).

Key words: José Rafael Pocaterra, Venezuelan literature, Epaminondas, La Mista, historical moments of Venezuela.

"La Mista" un long conte dans l'histoire du Venezuela

Resume

José Rafael Pocaterra, l'un des écrivains les plus importants de la littérature vénézuélienne, raconte dans ses *Cuentos grotescos* (1922), les vicissitudes et les épreuves qu'il a subies aux côtés du peuple. Dans ce sens, l'objectif général de cette recherche est de mettre en évidence le rôle symbolique de son personnage éloquent Epaminondas dans le récit "La mista", un maître du peuple, comme la représentation la plus authentique des illusions inassouvies du peuple tout au long de son histoire, cherchant ainsi à démontrer sa transcendence dans l'imaginaire collectif. Par conséquent, un voyage est effectué à travers certains moments historiques du Venezuela, notre point de départ étant la période coloniale, la période d'indépendance, la période républicaine agro-exportatrice du 19e siècle et la période républicaine d'exportation de pétrole du 20e siècle. Afin de discuter de ces périodes, nous avons développé un projet de recherche documentaire, dont les objectifs ont été encadrés dans une méthodologie qualitative, dont la base théorique est appuyée sur les travaux de Silva Luongo (2005) et Silva et Moncada (2009).

Mots clés : José Rafael Pocaterra, littérature vénézuélienne, Epaminondas, La Mista, moments historiques du Venezuela.



"La Mista" um conto longo na história da Venezuela**Resumo**

José Rafael Pocaterra, um dos mais significativos escritores da literatura venezuelana, narra em seus *Cuentos grotescos* (1922), as vicissitudes e dificuldades que ele sofreu ao lado do povo. Neste sentido, o objetivo geral desta pesquisa é sublinhar o papel simbólico de seu eloquente personagem Epaminondas no conto "La mista", professor do povo, como a mais autêntica representação das ilusões não cumpridas do povo ao longo de sua história, procurando desta forma demonstrar sua transcendência no imaginário coletivo. Consequentemente, uma viagem é feita através de certos momentos históricos da Venezuela, sendo nosso ponto de partida o período colonial, o período de independência, o período agroexportador republicano do século XIX e o período republicano de exportação de petróleo do século XX. Para analisar estes períodos, desenvolvemos uma pesquisa documental, cujos objetivos foram enquadrados em uma metodologia qualitativa, cujos fundamentos teóricos se baseiam nos trabalhos de Silva Luongo (2005) e Silva e Moncada (2009).

Palavras-chave: José Rafael Pocaterra, Literatura Venezuelana, Epaminondas, La Mista, Momentos Históricos da Venezuela.



En los albores del siglo XX, el suelo patrio contempló la fecunda aparición de numerosos artículos, crónicas, novelas y cuentos, del puño y letra de José Rafael Pocaterra, entre ellos sus Cuentos grotescos (1922), “(...) novelas en embrión, por donde pasan las más humildes gentes venezolanas con su dolorosa existencia.” (Salvatierra, 1970, p. 9). En esa misma dirección, María Josefina Tejera en su texto titulado: *José Rafael Pocaterra. Ficción y denuncia*, señala que “(...) la preocupación por los problemas del país fue constante (...) de modo que cada cuento tiene como tema central alguna situación social que él considera conflictiva.” (p. 168). En particular, gracias a su florida imaginación, surgió un breve cuento que es el alma de este artículo, el cual nos da la oportunidad de apreciar el alcance atemporal de su temática, obra dedicada a todos aquellos anónimos que diariamente abren sus ojos y se aferran a “la mista”.

Así pues, el autor nos presenta al personaje Epaminondas, un parangón del maestro que como luciérnaga ilumina las largas noches de los más desposeídos, porque él emerge de esas entrañas populares. Por lo tanto, en ese sendero, hablar de maestro es hablar de pueblo y hablar de pueblo es hablar de la maestra vida. Es así como se imbrican los destinos entre la educación y el pueblo, por donde marcha la educación, así mismo marchará su porvenir.

Partiendo de lo anterior, con el propósito de develar en esa obra la imagen del personaje Epaminondas, quien comienza siendo una pieza fundamental de un relato breve, termina convirtiéndose en una clave de imperecedera representación para el venezolano. De esta forma, el cuento se llena de tela arañas, de moho y humedad, porque se vuelve cada día más largo en la historia de Venezuela.

Bien es sabido, que la vocación es el alma de cada oficio, en el maestro, esa vocación es “la mista”, el manjar que lo alimenta, el maná del cual se sirve para calmar la sed. A veces, es agua dulce y clara, en otras, turbia y desagradable.

No importan los personajes, el tiempo, ni el espacio, la historia es la misma, narrada y sufrida por la misma gente y en ese contexto el maestro es uno más, que acarrea con el peso de las injusticias sociales, como reflejo de un país roto. Este indudablemente es un cuento de nunca acabar, un cuento largo en la historia de Venezuela y no podría ser diferente si se toma en cuenta que la tragedia del personaje Epaminondas Heredia se funde en un drama

popular profundo, que se pierde y se confunde entre los albores del tiempo desde el nacimiento de la Capitanía General y esa piedra sigue rodando, se ha perpetuado como una impronta en los huesos del pueblo venezolano, como una calamidad aún no resuelta.

Así pues, este drama se inicia desde el período colonial, como lo señala Silva Luongo (2005):

La Capitanía general de Venezuela, surgida de la decisión del rey de España, en 1777, apenas seis años antes del nacimiento de Bolívar, quedó desde entonces separada de la Nueva Granada. Las provincias que la integraban ocupaban un vasto territorio, de muy difícil comunicación, de escasa población y de precaria riqueza. (p. 3)

Esta incipiente y naciente población se estimaba durante el periodo colonial, aproximadamente en 900.000 habitantes y su riqueza, tenía como bases fundamentales el café, el cacao, la caña de azúcar, el ganado vacuno y los frutos menores, sin embargo, en esta sociedad colonial en la medida que se descendiera en la pirámide de castas, de la misma forma se disipaban las bondades y los derechos sociales y económicos. Esta situación de injusticia, generaba un malestar social que no en pocas ocasiones provocó un significativo número de revueltas y rebeliones pre independentistas contra el estatus quo monárquico.

En los albores del periodo colonial, en la dinámica de la revolución francesa, en el año 1807, a la península ibérica llegaron las tropas francesas, en alianza con el rey Carlos IV, con la finalidad de invadir Portugal, aliada de Inglaterra; en 1808 subió al trono Fernando VII y al no ser reconocido por Napoleón, este fue sustituido por su hermano José Bonaparte, personaje caricaturizado por el pueblo español con el seudónimo peyorativo de “pepe botella”. Estos acontecimientos provocaron un cisma entre los mantuanos de las colonias hispanas de América, siendo Caracas un epicentro de ebullición de ideas, en muchos casos contrapuestas, acerca de la posición que debía asumirse.

Se inician así, los sinsabores de “la mista” independentista, ese torbellino que hizo estragos a partir del terremoto de Caracas del 26 de marzo de 1812, aunado a la pérdida de la primera república, pintando consigo un paisaje sombrío y desolador, la destrucción de la



ciudad, el hambre, el desamparo y la muerte a sus habitantes, quienes eran arrastrados como hojas por los vientos huracanados, como lo señala Silva Luongo (ob. cit.):

La larga guerra de Independencia destruyó parcialmente esa riqueza y diezmó la población (...) al terminar la guerra de Independencia, Venezuela había perdido más de la cuarta parte de su población, para situarse en 569.635 habitantes y su precaria riqueza había quedado muy disminuida. Era un país cubierto de glorias pero con mucho atraso, incomunicado y con una población enferma y desnutrida. (p. 5)

Durante el congreso de Angostura de 1819, afloró “la mista” de la Gran Colombia, sueño mirandino que retomó Bolívar y se consolidó después de la Batalla de Carabobo el 24 de junio de 1821. Aunque el Libertador planteó con vehemencia la equidad social y el cese de la esclavitud, se impusieron los oscuros intereses de las nuevas y viejas oligarquías disipándose el sueño bolivariano.

A partir de 1830, se inició el período republicano de la Venezuela agro exportadora, bajo la batuta del prócer de la Independencia José Antonio Páez, presentándose una curiosa paradoja de nuestra historia, ya que, a pesar de abrir los ojos en un hogar humilde, como cualquier hijo de lo más recóndito del llano venezolano, al asumir la presidencia, fungió como un fiel defensor de los intereses de la élite citadina, izando las banderas del partido conservador. Con la llegada de Páez, también surgió el fenómeno del caudillismo, esta figura va a marcar un hito en la historia republicana del siglo XIX, como un generador de orden social en una Venezuela incomunicada y desvalida, con unos habitantes sin sentido de identidad nacional, padeciendo el yugo de la esclavitud, la insalubridad, la alta tasa de morbilidad y mortalidad. En este contexto de atraso, los más desvalidos se aferraban a la esperanza de las promesas no cumplidas por parte de sus gobernantes, para alcanzar la equidad y la dignidad social, lo que representaba una “mista” para el pueblo de entonces.

En los primeros treinta años del periodo republicano, el país atravesaba una profunda crisis económica, política y social, en parte, producido por la disminución de los precios del café en el mercado internacional, la pobreza y la mala condición de vida de los venezolanos se incrementó dramáticamente, por otro lado, la élite rural acaparaba grandes extensiones de tierra ociosa sin generar un beneficio económico para el campesinado, mientras, en la

capital, la élite prestamista especulaba con los altos intereses de las deudas, siendo apoyados por una legislación liberal, en los cuales destaca la Ley de espera y quita y la Ley del 10 de abril de 1834 denominada Libertad de contrato, en la que los particulares, acreedores y deudores establecían sus propias reglas.

Aunado a la crisis creada, a partir de 1854, con la abolición de la esclavitud bajo el gobierno de José Gregorio Monagas, se exoneraba a los terratenientes de cumplir con sus funciones de manutención, agravando la situación esta población sometida, se vio en la necesidad de trabajar para sus antiguos amos, bajo unas nuevas condiciones de contratos laborales serviles más perjudiciales que la misma esclavitud, recibiendo como remuneración unas fichas que solo podían ser intercambiadas por bienes en las pulperías de los mismos dueños de las tierras. Esto generó mucho descontento en las capas populares, siendo el abono que preparó el terreno para el estallido de la guerra Federal de 1859- 1863. Las consecuencias de esta confrontación se describen en la siguiente cita:

La guerra de la Federación deja a un país más pobre, más atrasado y con una población menor y una capacidad productiva casi destruida. Después de la Guerra Federal no pudo lograrse, con los gobiernos de Falcón y con el propio Antonio Guzmán Blanco, una real estabilidad política, no obstante el extraordinario talento, valor personal e inmensa capacidad política de este último. (Silva Luongo, 2005, p. 5)

Con la promesa de pan, trabajo, salud, educación, tierra y hombres libres, el pueblo se embarcó en “la mista” de la Guerra Federal o Guerra Larga, para quedar como novia de pueblo con la firma del Tratado de Coche en 1863, con un pueblo hecho añicos, destrozado y frustrado sin ver satisfechas sus necesidades de reivindicación, como se evidencia en la siguiente cita:

Las guerras civiles, con su implacable secuela de muertes y la destrucción de buena parte de la riqueza existente, han determinado los inevitables retrocesos que se produjeron en la salud y en la educación. La tuberculosis y las enfermedades tropicales continuaron exterminando implacablemente a la población. El paludismo, el tifus, las diarreas, las enfermedades eruptivas, la anquilostomiasis, la pulmonía y la gastroenteritis destruían anualmente a densos sectores de la población, siendo los niños los más expuestos a la muerte. (Silva Luongo, 2005, p. 12)



Con la llegada del liberalismo amarillo, surge en la figura del “ilustre americano” un nuevo tipo de caudillo más refinado, con un discurso retórico, demagógico y populista, ilusionando a un gran sector de la población, con una nueva “mista” basada en los valores de la burguesía, la “belle époque” y el periodo victoriano, en el caso de la educación, se defienden los derechos a la laicidad pública y gratuita de donde se empapa el personaje Epaminondas Heredia.

“La mixta” fue una escuela que un vago pariente de Heredia le había obtenido, años atrás, durante la Administración Andrade. “El plantel” – que así ordenara a los chicos llamarle- estaba en una casa grande, del Gobierno, con agua pagada. Podía vivir, al fondo, la familia. Llegó a inscribir hasta setenta alumnos! ¡Y sesenta “venezolanos” de sueldo, sesenta y pico de pesos macuquinos que se le pagaban con relativa puntualidad! (Pocaterra, 1985, p. 163)

Resulta pertinente destacar, que dentro de las obras que se le reconocen a Guzmán Blanco, se encuentra la notable labor educativa de su gobierno, el 27 de junio de 1870, dictó el decreto de instrucción primaria pública y obligatoria. En este sentido Silva Luongo (ob. cit.), indica lo siguiente:

Guzmán Blanco fue un gran civilizador preocupado como el que más por la educación, empezando con su famoso decreto para ser obligatoria y gratuita la instrucción pública de la escuela primaria. Realizó una importante obra material, y pudo y debió haber hecho más de lo que hizo por la Venezuela de su tiempo y la del futuro (...) (p. 5)

Para darle cumplimiento a este, se restableció la dirección Nacional de Instrucción Primaria y a partir de allí, se inició el proceso de creación de escuelas normales, politécnicas, de agronomía, de veterinaria, entre otras. Además, se reorganizó la Universidad Central y se normó el funcionamiento de los colegios privados, entonces, el decreto de Instrucción pública del guzmancismo sentó las bases de la educación laica, estableciendo la obligatoriedad de que se impartieran principios de moral, lectura, escritura, aritmética y principios de la Constitución Federal. No hay que olvidar, el decreto que inicia la lucha contra el analfabetismo del país, encontrando luces al respecto, en el

siguiente pasaje: “Don Epaminondas, sobreviviente - a través de escuelas federales que desde San Juan Bautista de Pao hasta Valencia fueron marcando su vía - crucis pedagógico- (...)” (Pocaterra, 1985, p. 161).

En este proceso de formación educativa, se deduce un comportamiento altivo del personaje Epaminondas, quien, frente a las vicisitudes sociales y económicas, mantenía el orgullo y defendía los principios éticos y morales de la educación por encima de los intereses del capital. Es evidente, que este personaje yuxtapone los ideales por encima del sujeto económico, arengando en todo momento los valores de la cuestión social y una clara conciencia de clases.

- ¿Y qué hace usted con todo lo que sabe? ¡Pa morir de hambre no es menester saber eso!

Su mujer, la buena Ana Tomasa Romero, de “Los Romero” del Paso Sancho, fecundísima y demostrándolo aún bajo el fustán, clamaba esa tarde con las manos en la cabeza:

- ¡Pero, Paminondas!, ¿y para qué fuiste a pelear con el único pulpero que todavía nos fiaba, qué van a comer tus hijos? (...)
- Prefiero todo, Tomasita, todo, a escuchar disparates y que se abuse del buen decir.
- ¿El buen decir? ¿Vamos a pagar la casa con el buen decir, y a comprarle alpargatas a Antenor Segundo y a ver cómo mister Balú nos da otro frasco de “lamedor” para Cristina Augusta, que con esa tos se nos está quedando en los puros huesos?

Don Epaminondas sonreía amargamente:

- Es que ese ignaro, porque yo le llevo la contabilidad del establecimiento y él es capitalista, se imagina que nosotros los intelectuales proletarios... ¡Pues no, señor! Otro me fiará. (p. 161).

Su precaria situación y sus demandantes necesidades, no son más que el reflejo del último periodo del liberalismo amarillo, en el cual el gobierno de Ignacio Andrade (1898-99) se vio incapaz de realizar alguna obra de envergadura, mermado a su acción de gobierno, asediado por los movimientos armados, entre los que destacan el del mocho Hernández, el del General Ramón Guerra y finalmente el de Cipriano Castro.

Indudablemente, era un periodo de recesión e inestabilidad política, tomando en cuenta el impacto de la crisis del mercado internacional que abarcó desde 1890 hasta 1907 y en donde en particular, el café venezolano principal fuente de ingreso a la nación, fue



afectado por la competencia de países como Colombia, Jaba y Brasil, produciéndose una baja del precio del producto de hasta un 60 %, además las continuas fluctuaciones de los precios de los productos de exportación, generaban una crisis fiscal que impedía al Estado cumplir con sus compromisos de pago de las deudas contraídas en el exterior y cubrir los gastos de la administración pública, siendo afectado principalmente, los sectores populares, bien sea en el ámbito rural o citadino.

Un caso peculiar que se presenta en el cuento “La mista”, es la imagen que se simboliza en este pasaje “(...) en la salita quedaba un pizarrón roto, un viejo mapa de Venezuela con el autógrafo de Guzmán Blanco, “ilustre americano”, dos sillas y la media de otra (...) (Pocaterra, ob.cit. p. 162). Como fiel reflejo de las políticas populistas y demagógicas por parte de los políticos, con el pretexto de crear falsas expectativas y promesas para lograr sus intereses particulares y partidistas, es la costumbre de algunos miembros de los sectores populares, representados en el personaje Epaminondas, de idolatrar a los caudillos y políticos de turno, en ese sentido, observamos un fanatismo exacerbado en un primer momento, hacia la figura de Guzmán Blanco y posteriormente hacia la de Cipriano Castro “...releyendo el primer párrafo de su carta oficio ‘al Benemérito Restaurador General Presidente de la República (...)’ ... ya que al conjuro de vuestra espada, vencedora en Tononó y en las Pilas...” (Pocaterra, ob. cit. p. 164).

Invita a la curiosidad, las visiones particulares tanto de este personaje como de su mujer, esta última cifraba sus esperanzas en la fe religiosa “¡Ay, si mi angelito intercediera con la Santísima Virgen del Socorro! – clamaba desde su yacija puerperal la madre- La Virgen es madre y, por más Virgen que sea, ella sabe...” (p. 164), encontrándose ambos en esa dramática coyuntura, abre cada uno una bifurcación, conduciéndolos a su particular “mista”. Este comportamiento va a ser recurrente por parte de las masas en diferentes momentos de nuestra historia contemporánea.

Educación normativo – burguesa, así como religión católica, no fueron entre nosotros más que instrumentos para la aceptación (...) La existencia subjetiva de esa ideología en las masas ha sido –y va sin paradoja- el principal factor objetivo que ha frenado la participación de esas masas en muchos momentos revolucionarios decisivos. (Silva, 2009, p. 28).



Antes de la llegada de los medios de comunicación masivos y tecnológicos del siglo XX con su “dominación carismática”, los aparatos ideológicos tradicionales reposaban sobre la religión, la familia y la educación, como anclas para la formación del pensamiento de las masas y la aceptación sumisa y acrítica del sistema en vigencia.

Educación, Religión: dos instrumentos de gran poder que, utilizados antaño por un imperio como formas inmateriales de colonización y, por tanto, como justificación ideal de la colonización material, abrieron el camino y dejaron la puerta abierta a la acción recolonizadora –material y espiritual- de un nuevo imperio (...) Un subdesarrollo con su expresión ideológica. Los instrumentos para formar esta ideología -esta aceptación de la explotación por los explotados, en sus más profundas zonas psíquicas- fueron fundamentalmente la Educación y la Religión. (Silva, ob. cit. p. 27).

La burocracia de las instituciones públicas, ha sido a lo largo de nuestra historia republicana, pero en especial a partir del siglo XX con la llegada de la Venezuela petrolera, uno de los grandes males que agobia y atenta contra los intereses de la nación. Lamentablemente, los gobiernos de turno no han atinado a reducir el tamaño de este monstruo que absorbe gran parte de los ingresos de la nación, siendo el umbral de una inmensa inoperancia, por el contrario, da la impresión que con el paso de los años, aumenta dramáticamente en dimensiones, el burocratismo, la desidia, la ineficiencia, la ineficacia, el poco sentido de pertenencia, la falta de identidad nacional, la demagogia y la corrupción del estado venezolano. Este lastre, trae como consecuencia el desamparo y el divorcio del pueblo venezolano, con los beneficios producidos por la explotación petrolera, así pues, las pocas políticas sociales no son más que tibios esfuerzos por mejorar la calidad de vida. Esta situación se evidencia en la obra literaria “la mista” en el siguiente fragmento:

Temblando echó aquella carta al correo. Pasaron días. Pasaron semanas. Pasaron hambre.

Pancho amenazó con el crédito y a las atribuladas explicaciones del otro:

- Compadre, usted se imagina que una carta que llega a Miraflores... eso tiene sus trámites; y además, el General Castro me conoce y me está probando, a ver si yo me violento como cuando le renuncié “la mixta”.
- Le contestaba fríamente con un escepticismo feroz:
- ¡Qué va; esa la echaron al canasto sin verle ni la firma...! ¡En este país, pa pedir algo y que le atiendan a uno, tiene que ser General!

Compungido, protestaba:

- No, Pancho, no; el poder civil tiene sus fueros. El apostolado de la instrucción sus derechos.

Iba a la oficina de correo mañana y tarde. Asaltaba en la calle a los repartidores. Y ya le gritaban a media cuadra de distancia, aunque el pobre fuera por ahí, a otra cosa:

- ¡No le ha venido nada! (Pocaterra, ob. cit. p. 164).

También, el cuento hace gala del arribismo y la prebenda en la política nacional, esa mala costumbre enraizada en nuestra cultura desde los primeros tiempos republicanos. Yuxtaponer los intereses personales ante la poca fidelidad de las ideologías, banderas y partidos políticos. En más de una ocasión, los caudillos que defendían las banderas del partido conservador, ante la primera oportunidad, se cambiaban al bando opuesto, dependiendo de los intereses que se le presentasen, para muestra, el caso de José Tadeo Monagas, quien llegó a la presidencia de Venezuela en 1847 levantando las banderas del partido conservador y luego en el poder traicionó a Páez y pasó al partido liberal de Antonio Leocadio Guzmán. Sin embargo, estos saltos de idas y venidas, eran también común en las masas populares, siendo Epaminondas un ejemplo evidente de dicho comportamiento, apoyando con pasión al “ilustre americano” con su liberalismo amarillo y posteriormente en 1899 a la revolución restauradora de Cipriano Castro y los andinos al poder.

- Ese viejo vagabundo del Registrador, que se la pasa escribiendo para Caracas...
- ¿Pero por qué ha de ser él, *Paminondas*?
- ¿Por qué? Porque es liberal amarillo y como no lo invité a los exámenes cuando “la mixta” ...
- (...) Un sobre de vitela, con un pequeño escudo tricolor. Dentro, una tarjeta: “General Cipriano Castro, Benemérito Restaurador y Presidente de los Estados Unidos de Venezuela, saluda a estimado amigo y compatriota, señor Epaminondas Heredia Q.” (Pocaterra, ob. cit. p. 164).

En una relectura, fijamos la mirada en el festín del pueblo ante la posible visita de Cipriano Castro, es una muestra de la más profunda influencia en la dinámica política nacional de los caudillos en la psiquis popular, provocando exaltación del colectivo, ante la presencia del omnipotente líder regulador del orden social, el que lo resuelve todo, la



representación totémica, idolatrada y admirada, panacea para todos los males de la nación. El perfil de esta figura es universal y se puede encontrar a lo largo del siglo XX en otras latitudes, entre los que se puede mencionar Benito Mussolini, Adolfo Hitler y Francisco Franco. En el caso de Venezuela, la exacerbación nacional de la política, se evidencia notablemente a partir de 1959 y los procesos y lidias electorales producidas en el país.

La tarjeta fue releída y comentada hasta el vecindario. El pulpero renovó sus precarios créditos. Y como si una hada compasiva se hubiera detenido un instante en el caballete de la casita de "Pele el Ojo", otra tarde entró el maestrescuela como una tromba:

- El jueves llega el General Castro. Viene a pasarse unos días en Valencia.

Lo dice la prensa.

(...) La mixta tardaba. Pero Castro llegó. De repente, en un tren expreso, entre un tropel de gendarmes y de señores enlevitados que daban carreras y voces; y circulando, huidizo, por entre el humo de los cohetes y las corcheas de los estrombones, don Epaminondas, en un grupo que los de la policía aculaba a empellones, sacudió triunfalmente un pañuelo gritando sin que le oyesen:

- ¡Viva!

Llegó a su casa, sudado, estrujado, con los zapatos empolvados, entusiasmadísimo. (p. 165).

Uno de los pasajes más dramáticos que revela el carácter represivo del Estado, lo encontramos en aquella situación en la cual Epaminondas, en su afán desesperado pero cimentado en el imaginario de una supuesta cita con el "Restaurador Castro", es contenido en su delirio por las fuerzas de seguridad y resguardo del mandatario, en un primer momento, a manera de advertencia, con un discurso seco y directo se le señala que no será recibido porque no se le espera y luego, con una sentencia de ultimátum, actúan en forma coercitiva y amenazante.

- Mire viejito, el del pumpá abollado: este tiene tres días perdiendo su tiempo... "El general" no recibe a más nadie ahora... (...) Tarjetas como la suya tiene todo el mundo. Esas se las mandan a la gente para quitárselos de encima. Puede estar un año allí parado haciendo morisquetas y...nada. Mejor es que despeje.

El otro, furibundo, arremetió peinilla en mano:

- ¡Vamos, vamos, vamos! ¡Pa arriba o pa abajo, o le echó plan para que no moleste tanto! (Pocaterra, ob. cit. p. 166).

Posiblemente, el último párrafo del cuento resulta el más dramático, es el despertar de golpe y constatar que su vida transcurrió en una vaga ilusión, sin tener las herramientas para hacer frente a las vicisitudes de una dura realidad, transformándose en un borracho, víctima de la sorna popular. En el caso de este personaje, nunca supo hacer frente a su drama personal y hasta último momento cifró sus esperanzas en una quimera.

- ¡...lo único que puede salvar a este país es “la mixta”!
- Y los chicos arrojándole piedras y cuchufletas, le corrían detrás:
- “¡La mista!” “¡La mista!”. (Pocaterra, ob. cit. p. 167).

Lo cierto del caso, es que “la mista” es un cuento largo en la historia de Venezuela, se ha perpetuado en la población en diferentes etapas de nuestra historia contemporánea, cada una con sus propios perfiles y características, aun así, el tema de la cuestión social se mantiene incólume, como una deuda aún sin cancelar que va más allá de la desestructuración de la Venezuela agroexportadora a la petrolera, tal como lo señala Silva Luongo (ob. cit.):

La caficultura, que había sido la principal actividad generadora de riquezas en el pasado siglo y en la primera parte del presente, ya empezaba a perder importancia relativa desde el año 1917, en que comenzaba la explotación comercial del petróleo. (p. 15).

Ciertamente, la consabida avalancha de nuevos ingresos nunca antes vistos, a las arcas de la nación, no significaron un recorte de las grandes distancias sociales, manteniendo las diferencias en la distribución de bienes y servicios de calidad, entre las clases pudientes y el pueblo que reclamaba mayor participación en las políticas y beneficios sociales, en el contexto de equidad y justos derechos.

Así, se presenta a Juan Vicente Gómez, con grandes contradicciones para el país, por un lado, durante sus veintisiete años en el poder, su gobierno se dedicó a la profesionalización de la Fuerza Armada Nacional, la adquisición de armas y pertrechos, la construcción de carreteras y caminos que unificaron al país, permitiéndole un mayor control social que evitara posibles alzamientos del orden constitucional, además de fortalecer y modernizar a la infraestructura portuaria pronta para trasladar la nueva materia prima hacia los centros de poder, y por el otro, encontramos a una población desvalida, en

un atraso supino, analfabeta, enferma y rota moralmente, teniendo que recurrir a nuevas ilusiones de las cuales asirse. Por consiguiente, los Epaminondas y “las mistas” se mantuvieron como impronta en el imaginario colectivo del venezolano. Es así, como Pocaterra trae a sus obras “...un testimonio crudo y amoroso, tierno y áspero a un mismo tiempo, acusador y comprensivo, contra la decadencia social del tiempo de Juan Vicente Gómez...” (Salvatierra, 1970, p. 7).

Lo cierto del caso, es que muchos consideran que Venezuela entra tarde al siglo XX debido a la férrea dictadura de Juan Vicente Gómez, después de su muerte el 15 de diciembre de 1935, los iracundos Epaminondas en una explosión social, tomaron las calles exigiendo cambios en las vetustas estructuras políticas, económicas y sociales que sostenían al estado venezolano. Sin embargo, durante el dual gobierno de López Contreras, a pesar de iniciarse un periodo de transición hacia la democracia, la resistencia del lastre gomecista, aunado a ciertas posiciones obtusas por parte del gobierno, como en el caso de la huelga petrolera de 1936, la represión legalizada de la constitución nacional, de los medios de comunicación, el inciso sexto y el mantenimiento de la ilegalización de los partidos políticos, se volvieron piedras en el camino para saldar las cuentas con los derechos civiles hacia una verdadera democratización que exigía el país.

El país tiene una población que apenas llega a los 3.491.000 habitantes, la mayoría de ella analfabeta, azotada por la tuberculosis, la sífilis y las enfermedades tropicales. Excepto la producción petrolera, que fluye crecientemente al exterior, Venezuela es un país extremadamente pobre y muy atrasado en todos los aspectos. (Silva Luongo, ob. cit. p. 37).

Paralelamente, fuera de nuestras fronteras, debido a los acontecimientos que se estaban llevando a cabo a partir de la década de los treinta, entre ellas la dinámica geopolítica del periodo interbélico (1918 al 1939), y el desplome del mercado bursátil en la bolsa de Wall Street, en 1929, trajeron como consecuencia la reducción de los egresos del Estado y la poca inversión en políticas sociales. Andando así, en un proceso lento y tortuoso de modernización hacia la democracia, y alargando “la mista”, ya que no se avizoraban reivindicaciones justas y equitativas para los Epaminondas del país.



La crisis mundial de los años 30, fue fatal para la agricultura nacional venezolana, orientada hacia los mercados exteriores. La baja de la demanda mundial y de los precios del café y cacao, agudizó la descomposición de la atrasada producción agrícola. (Moncada, 1985, p. 30).

En los años 30 van a ser, para casi todo el mundo, una etapa dominada por la recesión, el hambre y una violencia política tal que desata, además de la guerra civil española, el estallido de la Segunda Guerra Mundial. (Silva Luongo, 2005, p. 14)

Con la llegada a la presidencia de Isaías Medina Angarita, el último en la saga de los denominados andinos al poder, se dio una gran movilidad migratoria del campo a la ciudad, puesto que el país se encontraba sumido en el atraso y padeciendo de grandes males heredados de los gobiernos que lo precedieron. El diagnóstico que se hacía para el año 1941 era desalentador, así como lo indica Betancourt, en ese mismo año, hablando sobre los informes de la comisión Fox y la Ford- Bacon.

La comisión Fox y la Ford- Bacon coinciden en afirmar en sus respectivos informes, que el pueblo venezolano está pesimamente alimentado y que sobrelleva una vida dominada por el signo de la inseguridad y de la angustia. En otras palabras, que no es un pueblo feliz porque lo atenacea el malestar económico crónico.

Esta pobreza generalizada en las más nutridas capas de la población determina la escasa productividad del trabajo en Venezuela. La comisión Ford- Bacon integrada por ingenieros a quienes contrató la Standard Oil, expresa tal criterio en forma rotunda: “El bajo rendimiento del trabajo resulta primordialmente de la falta de vigor y resistencia física de la generalidad de los trabajadores, lo cual a su vez proviene, en la mayoría de los casos, de la nutrición impropia e insuficiente y de los organismos enfermos, y frecuentemente de la combinación de ambas cosas” (...)

Déjese, pues, de lado la socorrida tesis reaccionaria de que nuestro pueblo es perezoso por atavismo incurable, y de que la escasa productividad de su esfuerzo creador finca en taras constitucionales. El hombre medio de nuestro país trabaja sin ardor, y con bajo rendimiento, porque se alimenta mal y vive peor. (p. 1)

En este sentido, la tesis que se sustenta en una supuesta superioridad foránea, no deja de ser más que un prejuicio que tiene su origen en una visión eurocentrista, en la cual el pueblo llano y mestizo es responsable de su pobreza y tragedia, producto de su libre

albedrío, es él quien decide vivir en la miseria sin atreverse a salir de su zona de confort, en el caso del cuento “la mista”, el protagonista, demuestra que a pesar de las limitaciones, se puede aspirar a una mejor calidad de vida, además de ser útil para su comunidad, aunque las circunstancias y contexto no sean favorables para tal fin.

¿Los Heredia de don Epaminondas? Cualquiera sabe el rumbo de esas nuevas existencias. Veinte años atrás en la esquina de esos suburbios donde es mala la vida y peor el aguardiente, se le veía desastrado, dando traspiés. Era difícil identificar al pulcro y sufrido pedagogo con aquel borracho consuetudinario, a no ser por su discurso monótono e incoherente que terminaba siempre así:
- ¡...lo único que puede salvar a este país es “la mixta”! (Pocaterra, ob. cit. p. 166).

Después de tantos años, tal vez el reclamo que se le podría atribuir al pobre Epaminondas, padre y maestro, sería el hacerle ver que en su anhelo obsesivo por alcanzar “la mista”, no era capaz de apreciar y valorar el amor y las necesidades de su familia, obsesionado y aislado cada vez más en su búsqueda de quimeras, se debatía entre la frustración y la ilusión. Una pared que no le permitía atinar, ni siquiera el saber qué hacer con lo que tenía.

Entonces como colofón, y gracias a las “incongruentes” palabras de este personaje, valdría la pena insistir, en su notable premisa sobre la dignificación del pueblo a través de la educación, valorarla como la más preciosa alternativa posible para salvaguardar al pueblo de su miseria. Aspirar con ahínco a nuevos estadios de conciencia, en los cuales se disipen las sombras y prevalezca la ilustración del sentido humano.

Referencias

- Betancourt, R. (1941). *El alto costo de la vida en Venezuela y sus causas*. En: diario Ahora (9 de septiembre 1941).
- Moncada, S. (1985). *Los huevos de la serpiente. Fedecámaras por dentro*. Alianza Gráfica.
- Pocaterra, R. (1985). *Cuentos grotescos*. Editorial Panapo.
- Salvatierra, C. (1970). *Dimensión humana de la novela venezolana contemporánea*. Universidad Católica Andrés Bello. Centro de investigaciones literarias.



Silva Luongo, L. (2005). *De Cipriano Castro a Carlos Andrés Pérez (1899 – 1979).*

Hechos, vivencias y apreciaciones. Monte Ávila Editores.

Silva, L. (2009). *El sueño insomne.* Fundación Editorial El Perro y la Rana.

Tejera, M. (1976). *José Rafael Pocaterra: ficción y denuncia.* Monte Ávila Editores.



DE PROFESIONES, OFICIOS Y ALGUNOS ESTEREOTIPOS DE GÉNERO QUE PERVIVEN EN EL DICCIONARIO ACADÉMICO¹

Andrea Yamali Peña Pernía

✉ ppandreia12@gmail.com

ORCID <https://orcid.org/0000-0001-9586-8790>

Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Instituto Pedagógico de Caracas
Venezuela

Profesora en Castellano, Literatura y Latín, y Magíster en Lingüística por la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL). Profesora de la cátedra Español Instrumental en el Instituto Pedagógico de Caracas (adscrito a la UPEL). Además, es investigadora adscrita al Instituto Venezolano de Investigaciones Lingüísticas y Literarias "Andrés Bello" (IVILLAB). Actualmente cursa el Máster en Lexicografía Hispánica y Corrección Lingüística, avalado por la Real Academia Española (RAE), la Asociación de Academias de la Lengua Española (ASALE) y la Universidad de León (ULE).

Resumen

Esta investigación realiza una revisión de la estructura lexicográfica del Diccionario académico a fin de develar si se filtran estereotipos de género en los venezolanismos que refieren profesiones u oficios. Se ha seleccionado el *Diccionario de la lengua española* (DLE, 2014) porque conjuga elementos favorables y de interés para la investigación: (a) es la versión impresa más reciente del Diccionario académico, (b) plantea enmiendas en función de superar realidades hirientes que han venido siendo señaladas por usuarios de la lengua y estudiosos, y (c) por tratarse de una obra impresa, ofrece una visión global de la estructuración del diccionario, necesaria para el análisis, y que no ofrece la versión digital a pesar de ser la más actualizada. La metodología empleada toma técnicas, métodos y procedimientos de la metalexicografía (Wiegand, 1984; Rodríguez Barcia, 2001; Rivero Belisario, 2017), específicamente, se toman la macroestructura y la microestructura del diccionario semasiológico monolingüe como niveles de análisis. Los resultados indican que, a través de algunas informaciones macro y microestructurales, el DLE sustenta estereotipos de género en el léxico de uso venezolano que refiere profesiones y oficios.

Palabras clave: Lexicografía, diccionario, diccionario académico, venezolanismos, ideología, estereotipos de género.

Recepción: 31/08/2022 **Evaluación:** 02/10/2022 **Recepción de la versión definitiva:** 01/11/2022

¹ Este trabajo se desarrolló dentro de la línea de investigación *Español del Venezuela* del Instituto Venezolano de Investigaciones Lingüísticas y Literarias "Andrés Bello".



On professions, occupations and some gender stereotypes that persist in the academic dictionary

Abstract

This research carries out a review of the lexicographic structure of the Academic Dictionary in order to reveal whether gender stereotypes are filtered in the Venezuelanisms that refer to professions or occupations. The *Diccionario de la lengua española* (DLE, 2014) has been selected because it combines favorable elements of interest for the research: (a) it is the most recent printed version of the academic dictionary, (b) it proposes amendments in order to overcome hurtful realities that have been pointed out by language users and scholars, and (c) since it is a printed work, it offers a global vision of the dictionary structure, necessary for the analysis, and which the digital version does not offer despite being the most updated. The methodology employed takes techniques, methods and procedures from metalexicography (Wiegand, 1984; Rodríguez Barcia, 2001; Rivero Belisario, 2017), specifically, the macrostructure and microstructure of the monolingual semasiological dictionary are taken as levels of analysis. The results indicate that, through some macro and microstructural information, the DLE supports some gender stereotypes in the lexicon of Venezuelan usage referring to professions and occupations.

Keywords: Lexicography, dictionary, academic dictionary, Venezuelanisms, ideology, gender stereotypes.

Des professions, des métiers et de certains stéréotypes de genre survivants le dictionnaire académique

Resume

Cette recherche effectue un examen de la structure lexicographique du Dictionnaire académico afin de révéler si les stéréotypes de genre sont filtrés dans les vénézuéliens qui font référence à des professions ou des métiers. Le Dictionnaire de la lengua española (DLE, 2014) a été choisi parce qu'il réunit des éléments favorables et intéressants pour la recherche : (a) il s'agit de la version imprimée la plus récente du Dictionnaire académico, (b) il propose des modifications afin de surmonter des réalités blessantes qui ont été signalées par des utilisateurs de la langue et des universitaires, et (c) comme il s'agit d'un ouvrage imprimé, il offre une vision globale de la structure du dictionnaire, nécessaire pour l'analyse, que la version numérique n'offre pas bien qu'elle soit la plus actualisée. La méthodologie employée reprend les techniques, les méthodes et les procédures de la métalexigraphie (Wiegand, 1984 ; Rodríguez Barcia, 2001 ; Rivero Belisario, 2017), plus précisément, la macrostructure et la microstructure du dictionnaire sémasiologique monolingue sont prises comme niveaux d'analyse. Les résultats indiquent que, par le biais de certaines informations macro et microstructurelles, le DLE soutient certains stéréotypes de genre dans le lexique d'usage vénézuélien qui fait référence aux professions et aux métiers.

Mots clés : Lexicographie, dictionnaire, dictionnaire académique, vénézuélianismes, idéologie, stéréotypes de genre.



De profissões, ofícios e alguns estereótipos de gênero sobreviventes no dicionário acadêmico

Resumo

Esta pesquisa realiza uma revisão da estrutura lexicográfica do Dicionário Acadêmico a fim de revelar se os estereótipos de gênero são filtrados nos usos do espanhol venezuelano (*venezolanismos*) que se referem a profissões ou ofícios. O *Diccionario de la lengua española* (DLE, 2014) foi selecionado porque combina elementos favoráveis de interesse para a pesquisa: (a) é a versão impressa mais recente do Dicionário acadêmico, (b) propõe emendas a fim de superar realidades danosas que foram apontadas por usuários e estudiosos do idioma, e (c) por ser uma obra impressa, oferece uma visão global da estrutura do dicionário, necessária para a análise, que a versão digital não oferece, apesar de ser a mais atualizada. A metodologia empregada utiliza técnicas, métodos e procedimentos da metalexicografia (Wiegand, 1984; Rodríguez Barcia, 2001; Rivero Belisario, 2017), especificamente, a macroestrutura e a microestrutura do dicionário semasiológico monolíngue são tomadas como níveis de análise. Os resultados indicam que, através de algumas informações macro e microestruturais, o DLE suporta alguns estereótipos de gênero no léxico de uso venezuelano que se refere a profissões e ofícios.

Palavras-chave: Lexicografia, Dicionário, Dicionário Acadêmico, Usos do Espanhol Venezuelano (*Venezolanismos*), Ideologia, Estereótipos de Gênero.



1. INTRODUCCIÓN

El diccionario es el producto de una ardua tarea de investigación que lleva a cabo el lexicógrafo, en él se recogen y explican las voces en uso de una determinada lengua o de una materia específica. Como producción escrita con pasado histórico, goza de un ingente prestigio, incluso nos atrevemos a decir que podría tratarse de la obra más consultado por los hablantes de una lengua, ello se debe a que esta, de alguna manera u otra, legitima el léxico de uso. La confianza construida en torno a los diccionarios ha conllevado la idea de que son obras despersonalizadas, descriptivas, neutras y puramente pedagógicas. Sin embargo, considerando la estrecha relación que existe entre la lengua, la cultura y el contexto en que se emplean (Whorf, 1971 [1956]; Sapir, 1954 [1921], 1963), cabe la posibilidad de concebir el diccionario como el objeto en el que se materializa la memoria cultural de una determinada comunidad.

Es por ello que recientemente se habla del diccionario como un objeto cultural, como una obra en la que también podemos hallar una cosmovisión de mundo (Lara, 1990, 1997; Porto Dapena, 2002; Pérez, 2000a, 2000b, 2005; Forgas Berdet, 2009). Visto así el diccionario, y con la posibilidad de que refleje no solo visos ideológicos de la cultura, sino también de sus hacedores, algunos lingüistas se inclinan por la idea de que debe tratar de mantenerse la neutralidad en la labor lexicográfica (Casares (1992 [1951]; Bajo Pérez, 2000; Medina Guerra, 2003); no obstante, otros ven el reflejo de la visión de mundo en los diccionarios como una cuestión inevitable (Pascual y Olaguíbel, 1992; Forgas Berdet, 1996; Pérez, 2005; San Vicente, Garriga y Lombardini, 2011).

Al entramado de posturas anteriores se suma la de Pérez (2000b) y Rodríguez Barcia (2011), quienes nos acercan al cuestionamiento del diccionario como un discurso que posee olvidos y ocultamientos que pudieran ser deliberados y, por ende, toman peso y valor ideológico. En este sentido, ya no hablaríamos de una visión de mundo como reflejo inevitable de la cultura y la sociedad, sino de un pensamiento emanado de los discursos de poder. Este panorama mueve el interés de esta investigación y nos lleva a preguntarnos no solo si el diccionario es realmente una obra objetiva o si en ella la subjetividad viene dada por la emergencia de elementos ideológicos, sino también cómo se configuran esos



elementos, y si son producto de una práctica de poder subyacente en la configuración estructural.

En el marco del planteamiento anterior, debemos decir que se han suscitado las más variadas investigaciones, encaminadas a tratar de determinar si una obra de carácter pedagógico como el diccionario trasluce ideología y explicar cómo se deja entrever en la estructura lexicográfica. Por tanto, la mirada adoptada para la revisión que llevamos a cabo no pasa por el tamiz de una lectura tradicional, sino que se orienta a otro tipo de lectura de los diccionarios, prestando atención a esas parcelas que podrían resultar reveladoras. Esto ha llevado a descubrir que campos léxicos como el sexual, la cuestión de género, el relacionado con procesos metabólicos, la política, la religión, las denominaciones raciales... resultan, en algunas ocasiones, censurados o se les da un tratamiento tendencioso.

Objeto por excelencia de estas investigaciones ha sido el Diccionario académico, aquí nos decantamos por el estudio de esta obra; en general, porque constituye la obra de referencia del español, sobre la cual se ha construido un gran prestigio a lo largo de los años, por eso, goza de aceptación entre los hablantes. Investigaciones como las de Lledó Cunill (1996); Calero Fernández (2002); Forgas Berdet (1999, 2009, 2011), y Lledó Cunill, Calero Fernández y Forgas Berdet (2004) revelan focos sexistas y estructuras estereotipadas en el diccionario. No obstante, la tendencia de la Academia se inclina a la revisión y enmienda, en las sucesivas ediciones, de aquellas voces que claramente no reflejan la sociedad actual y muestran una inclinación ideológica. En este marco, nos preguntamos qué tan significativas son las enmiendas realizadas, qué tratamiento le está dando el *Diccionario de la lengua española* a la construcción de lo femenino y lo masculino, asunto este que abordamos desde el estudio del léxico de uso venezolano que se recopila en el DLE y que refiere profesiones y oficios.

Estos planteamientos nos remiten a los siguientes objetivos: el primero de ellos, identificar las estructuras lexicográficas del DLE que filtran estereotipos de género en el ámbito de las ocupaciones y, el segundo, describir el andamiaje metalexicográfico en función de su participación en la transmisión de estos estereotipos.



2. METODOLOGÍA

2.1. La metalexicografía

La lexicografía, en los últimos años, no solo se conoce por la elaboración de diccionarios y otros productos lexicográficos, pues el interés por estudiar la historia y estructuración de este tipo de obras ha desarrollado otra vertiente que cuenta con un cuerpo de conocimientos propios, métodos y técnicas de investigación. Así pues, esta disciplina lingüística se define por dos componentes: uno de ellos es su componente práctico o aplicado, encargado de la confección de repertorios lexicográficos y, el otro, denominado lexicografía teórica o metalexicografía, dedicado a la investigación histórica y la crítica de diccionarios con la finalidad de intervenir en el mejoramiento de la práctica lexicográfica, lo cual es posible mediante la revisión y reflexión de los criterios y técnicas lingüísticas empleados en la elaboración de estas obras.

El plan trazado, a fin de cumplir con los objetivos planteados, es factible con la aplicación de métodos especializados en el ámbito de la lexicografía. Si consideramos el diccionario como un texto discursivo, tal y como lo concibe Dubois (1971), solo será posible evaluarlo desde un punto de vista lingüístico. Para acercarnos y comprender los diccionarios deberemos recurrir a la propia estructura interna, la cual nos dirá qué elementos debemos evaluar. En este sentido, tomamos como andamiaje metódico la metalexicografía, la cual es considerada como un método. Según lo refiere Anglada Arboix (1991) esta “cuenta con una metodología propia y dispone de cierto corpus de conocimientos, así como de medios particulares de descripción de los métodos y problemas que plantea la técnica de componer diccionarios” (p. 7).

Claramente, la metalexicografía nos proporciona los procedimientos y técnicas necesarios para la recolección y el análisis de los datos. Para ello debemos considerar que la lexicografía como disciplina práctica constituye el sujeto de una teoría general de la lexicografía, por ende, todo aquello que escribamos “sobre lexicografía es parte de la metalexicografía” (Wiegand, 1984, p. 13)². En este caso, abordaremos el estudio de un

² “We must bear in mind that writing on lexicography is part of meta-lexicography and that the theory of lexicography is not part of lexicography”.



producto lexicográfico, como lo es el Diccionario académico, y la recolección de datos, hallazgos y reflexiones forman parte de la metalexicografía.

Por otro lado, Wiegand (1984) sostiene que “una teoría general de la lexicografía debe procesar y explicar sistemáticamente las razones del conocimiento requerido para que los lexicógrafos puedan llevar a cabo su trabajo de manera adecuada y lo mejor posible”³ (pp. 14-15), y es por ello que el lingüista nos proporciona los campos temáticos que debemos considerar a la hora de realizar una investigación que se proponga como objetivo el análisis de una obra lexicográfica. Estos campos son: (1) *Historia de la lexicografía*; (2) *Teoría General de la lexicografía*, que incluye otros subcampos: Sección general, Teoría de la organización, Teoría de la investigación lexicográfica sobre el lenguaje y Teoría de la descripción lexicográfica del lenguaje; (3) *Investigación sobre el uso del diccionario* y (4) la *Crítica de los diccionarios*.

Siguiendo los planteamientos de investigación establecidos por Wiegand (1984) en el ámbito de la metalexicografía, nuestra investigación se inscribe dentro de la *crítica de diccionarios*, entendida esta como la plantea Hernández Hernández (1998), en el sentido de que:

no debe limitarse, sin más, a la censura y la descalificación (el diccionario perfecto es una utopía y es grande el riesgo de incurrir en injusticia en la valoración de estas obras); antes bien, su objetivo debe ser el de hacer patentes las virtudes de los diccionarios, en unos casos, y los errores y carencias, en otros, con la doble finalidad de informar y orientar a sus potenciales usuarios y para ir allanando el camino a una lexicografía más responsable y profesional. (p. 7)

En este marco, nuestro estudio pretende realizar una revisión crítica del Diccionario académico, si consideramos que “la metalexicografía se ocupa, *stricto sensu*, del estudio y análisis de los repertorios lexicográficos con el ánimo de mejorar y hacer más eficaces los diccionarios y enciclopedias” (Ahumada Lara, 2016, p. 9), este estudio tiene un propósito metacrítico, que concuerda con el sentido metalexicográfico de ayudar en la evaluación de los repertorios lexicográficos.

³ “A general theory of lexicography must systematically process and explain the reasons for the knowledge required to enable lexicographers to carry out their work appropriately and as well as possible”.

Ahora bien, es pertinente que mencionemos cuáles son los elementos estructurales del diccionario considerados para la revisión crítica, al respecto, tomamos la propuesta de evaluación de Rodríguez Barcia (2011, pp. 146-148), enfocada específicamente en el estudio de la ideología en el diccionario, a partir de la cual elaboramos el siguiente cuadro.

Cuadro 1

Niveles de análisis para el estudio de la ideología en los diccionarios

Macroestructura	Microestructura
Textos preliminares y anexos: introducciones, advertencias, notas al lector, prólogos, apéndices.	Orden de las acepciones.
Lemas, y lematización: elección de formas canónicas, flexión de género y voces ausentes. .	Primer enunciado de la definición: - Información gramatical. - Marcas pragmáticas, diastráticas y diafásicas, y marcas de transiciones semánticas. - Marcas diacrónicas, marcas diatópicas - Indicaciones y recomendaciones de uso.
	Segundo enunciado de la definición: - Contorno de la definición, restricciones del significado (aposiciones especificativas e incisos explicativos). - Recursos de modalización discursiva (epistémica, deóntica, volitiva y valorativa).

2.2. Identificación del corpus

La fuente de revisión y objeto de estudio de la investigación es el Diccionario académico, obra de particular relevancia simbólica en el ámbito social para los hablantes del español, puesto que en ella se reflejan los usos de esta lengua, por lo tanto, es la obra fundamental de referencia de la lengua española, tanto así que Haensch y Omeñaca (2004 [1997]) sostienen que “desde que existen los diccionarios de la Real Academia Española, toda la lexicografía española depende de ellos y se nutre de su sustancia” (p. 202).

Es de precisar que el Diccionario académico cuenta con veintitrés ediciones, de las cuales hemos seleccionado específicamente la vigesimotercera edición por tratarse de la versión impresa más reciente, en la cual se propone una revisión de las voces incluidas con la intención de reflejar un léxico más ajustado al uso de los hablantes, además de considerar algunas críticas para la reformulación de aquellas descripciones que pudiesen resultar hirientes.

Así pues, el corpus de la investigación está representado tanto por los elementos *macroestructurales* como por los elementos *microestructurales* del DLE; ya los elementos de una sola obra lexicográfica constituyen una enorme masa de volumen que pudiera resultar poco manejable a efectos del análisis e interpretación, esta es otra de las razones por las que hemos decidido trabajar, de entre todas las fuentes, con una sola obra, el *Diccionario de la lengua española* (2014). Por otro lado, delimitamos los datos de estudio, a fines de que sean tanto significativos como manejables, tomando un conjunto de voces con características similares, que resultan relevantes para la investigación; es decir, de ese gran universo léxico representado en el diccionario, extraemos para el estudio el léxico de uso venezolano.

2.3. Procedimientos para el análisis del corpus

Presentado el corpus que constituye nuestro objeto de análisis, es preciso que describamos cómo serán analizados estos datos. En los niveles de análisis de la ideología en los diccionarios hemos adelantado la codificación de los resultados de esta investigación, que viene dada por la metodología metalexicográfica, porque nos permite reconocer a partir de la propia estructuración del diccionario los criterios de análisis para examinar el corpus seleccionado, determinar si hay sesgos ideológicos en los venezolanismos que refieren



profesiones u oficios, y precisar cómo se encuentran expresados. En otras palabras, realizamos el análisis en dos instancias, a saber, se evalúa la *macroestructura* y la *microestructura* con los elementos compositivos de cada una de ellas. El análisis general del corpus se completa en varias fases, para lo cual nos apoyamos en los planteamientos de Rivero Belisario (2017) y los adaptamos a nuestros intereses, puesto que su estudio se sitúa muy cercano a nuestra investigación. Así, las fases de este proceso son las siguientes:

Fase 1: análisis del Diccionario de la lengua española

El propósito de esta etapa es delimitar los elementos perceptibles en la macroestructura y microestructura del diccionario. Para ello es conveniente, en primera instancia, restringir el número de voces que serán objeto de análisis, puesto que el volumen total de entradas de la obra es de 93 111, lo que puede resultar una masa poco manejable y, por ende, poco efectiva a los alcances de la investigación. De manera que se optará por el aislamiento de voces, y hemos decidido tomar una muestra léxica del diccionario con características similares, a saber, se han seleccionado como datos aquellos usos venezolanos que poseen explícitamente la marca diatópica de Venezuela, así como aquellos que, no poseyéndola, se enuncia en la definición lexicográfica. La recolección de estos datos consiste en una lectura detallada y minuciosa, línea por línea, del diccionario; pues se debe realizar una revisión total, cuidadosa e individual de cada lema. Este procedimiento nos permite ir prefigurando un análisis preliminar para la interpretación, los datos se van sistematizando en función de categorías. De todas las categorías emergentes hemos tomado la categoría de interés para nuestro estudio: *Profesiones u oficios*, en la cual se incluyen las más diversas ocupaciones. Ya aclarada la selección y organización de los datos, es preciso que comentemos cómo serán analizados.

Paso 1: Análisis de la macroestructura. Se identifican y se realiza una lectura de los elementos de la *macroestructura* del diccionario. Son objeto de análisis:

- (a) Los textos preliminares. En el caso del DLE, los apartados que nos proporcionan información son el preámbulo, la guía de uso y las advertencias. De estos hemos realizado una lectura global del contenido para indagar si se asoman criterios ideológicos que puedan enlazarse a la cuestión de género.



- (b) El hábeas del diccionario. Se identifican los venezolanismos que registra el DLE y que se agrupan en la categoría *Profesiones u oficios*.
- (c) Las formas canónicas de las entradas. Se presta especial atención a aquellos lemas sometidos a procesos morfológicos que tienen que ver con las formas del género masculino y femenino, se determinan los puntos de encuentro de estos con el campo temático de interés en función de explicar e interpretar la emergencia de ideología.

Paso 2: Análisis de la microestructura. Se enfoca en el artículo lexicográfico y su constitución, son de especial interés para el análisis la lectura de:

- (a) Los elementos que conforman el primer enunciado de la definición. Aporta datos relevantes a la investigación la información gramatical, particularmente la subcategoría gramatical que indica género (masculino y femenino), ya que esta es susceptible de sustentar estructuras ideológicas sociales. En la revisión de la subcategoría gramatical nos enfocamos en aquellos lemas sustantivos que refieren a seres animados, pues es en estos en los que la marca de un género u otro pudiera ser indicativo de sesgos sexistas. La subcategoría gramatical, además, constituye un engranaje con la lematización, debido a que ambas están implicadas con aspectos referidos al género, por lo que se refuerzan una a otra.
- (b) El segundo enunciado de la definición. Esta revisión se centra en la definición lexicográfica, que ofrece información sobre el contenido semántico del lema. Los enunciados son susceptibles de ser analizadas en función de la modalización discursiva, implica que es necesario acudir a elementos de análisis que nos permitan ubicar patrones ideológicos, por lo que nos apoyamos en Kerbrat-Orecchioni (1987 [1980]). Prestamos atención sobre todo a las desinencias verbales que expresen valor de tiempo pasado, presente o futuro, elección mediante la cual el enunciador puede dar por acabado algo o vincularlo al presente; a los sustantivos que pudieran contener desvaloraciones o valor laudativo y que nos indican una apreciación del enunciador; a los adjetivos con valor afectivo, evaluativo o axiológico; y a los verbos subjetivos que expresan algún tipo de valoración.

Fase 2: Contrastación y reinterpretación

Obtenida una primera interpretación, se procede a realizar una reinterpretación de los hallazgos previos, con la intención de presentar los datos en nudos entrelazados que refuerzan estereotipos de género. Asimismo, se contrastan los hallazgos tanto con elementos históricos y culturales como con otras investigaciones, a modo de establecer relaciones que dirán en qué distan y en qué coinciden los diferentes estudios sobre los discursos estereotipados en el diccionario, además de indicar la relación que se halla entre los datos, la sociedad y la cultura.

3. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

En este apartado hemos recopilado los incidentes lexicográficos que se desprenden de los datos y que permiten ofrecer una lectura de la construcción de lo femenino y lo masculino en el diccionario a través del léxico de uso venezolano. Esta visión viene dada por el conjunto de creencias y concepciones sociales, no se puede soslayar la concepción del diccionario como un objeto cultural, en este sentido, es la cultura la que sostiene al diccionario (Forgas Berdet, 1999); por ello, a pesar de ser producto de una labor sistemática, pudiera verse en él la huella del lexicógrafo, también como un reflejo de la misma sociedad a la cual pertenece.

Así, para llegar a la construcción de lo femenino y lo masculino en el ámbito de las profesiones u oficios, se esbozan los incidentes a través de la organización macro y microestructural. Estos fenómenos se visualizan de manera sintética en el siguiente cuadro, cuya sistematización hemos tomado de Rivero Belisario (2017) y la hemos adaptado a nuestros datos.

Cuadro 2

De profesiones, oficios y algunos estereotipos de género que perviven en el Diccionario académico

LECTURA DE LA MACROESTRUCTURA				LECTURA DE LA M	
Campo léxico-temático	Materia Léxica	Lemas que participan de ideologías	Lematización	Categoría gramatical	Definición
Profesiones u oficios	(87 lemas)	(22 lemas)	-Lemas en masculino:	-Lemas con marca de masculino:	cargador , <i>Perú, R. D.</i>
	<i>alambiquero-ra</i> <i>antologador-ra</i> <i>asaltabancos</i> <i>atracador-ra</i> <i>bastonero-ra</i> <i>billetero-ra</i> <i>bombero-ra</i> <i>brujeador</i> <i>buhonero-ra</i> ; <i>caballericero</i> (...)	<i>bastonero-ra</i> <i>brujeador</i> <i>caballericero</i> <i>cabrón-na</i> <i>caletero²-ra</i> <i>cantaclaro</i> <i>cateador</i> <i>coleador</i> <i>conscripto</i> <i>cargador-ra</i> <i>cateador</i> <i>coleador-ra</i> <i>conscripto</i> <i>criandera</i> <i>curioso²</i> <i>encasquillador</i> <i>espaldero</i> <i>gorila</i> <i>hacendado-da</i> <i>pelotero²-ra</i> <i>rabón-na</i> <i>recluta</i> <i>recorrida</i> <i>sabanero-ra</i>	<i>brujeador</i> <i>caballericero</i> <i>cantaclaro</i> <i>cateador</i> <i>coleador</i> <i>conscripto</i> <i>curioso²</i> <i>encasquillador</i> <i>espaldero</i>	<i>bastonero</i> <i>brujeador</i> <i>caballericero</i> <i>cabrón-na</i> <i>caletero²-ra</i> <i>cantaclaro</i> <i>captor-ra</i> <i>cargador-ra</i> <i>cateador</i> <i>coleador</i> <i>conscripto</i> <i>curioso²</i> <i>encasquillador</i> <i>espaldero</i> <i>gorila</i> <i>hacendado-da</i> <i>pelotero²-ra</i> <i>recluta</i> <i>recorrida</i> <i>sabanero-ra</i>	mozo , za . <i>ponía en</i> hombro a contratarlo hacer algú bastonero rufián , na la prostitu brujeador cimarrona noche, sin caballeric caballeriz cateador . <i>Méx., Par</i> busca veta coleador , de toros y de una res

-Lemas con marca de
femenino:

criandera
rabona

encasquil
Hombre q

rabón, na
solía acom
en campañ

recorrida
de supervi

sabanero,
Nic., Perú
sabanear.



Los incidentes hallados en los venezolanismos que se agrupan en *Profesiones u oficios* pueden asociarse a nociones ideológicas en la construcción de la figura femenina y masculina, y se desprenden de los niveles macroestructurales y microestructurales de la obra lexicográfica estudiada. A nivel de la macroestructura los lemas y la lematización forman un engranaje que permite llegar a discursos emanados por la sociedad y que son reflejados en el diccionario, cuando no sustentados por este. A nivel microestructural, los incidentes se observan sobre todo en la categoría gramatical y la definición lexicográfica.

En principio, nos centraremos en el abordaje de los incidentes que se desprenden de la macroestructura, luego los iremos enlazando en el análisis oportunamente con los incidentes microestructurales, pues notaremos que los puntos discursivos que se tejen en el campo de las *Profesiones u oficios* se relacionan y refuerzan continuamente en ambos niveles de organización de la obra lexicográfica.

Es preciso que se señale que entendemos por *profesiones u oficios* ocupaciones habituales desempeñadas por una persona y por las cuales recibe una retribución, encajan aquí los más diversos oficios, tanto los que requieren un alto nivel de profesionalización como los que no, asimismo, el concepto no es excluyente del ámbito delictivo ni de aquellos cargos, funciones u ocupaciones por los que no se recibe remuneración y se desempeñan ocasionalmente, o roles que se ejecutan en algún momento desde un ámbito profesional. Dicho esto, es pertinente que presentemos la materia léxica.

Materia léxica de las *profesiones u oficios* (87 lemas): alambiquero-ra; antologador-ra; asaltabancos; atracador-ra; bastonero-ra; billetero-ra; bombero-ra; brujeador; buhonero-ra; caballericero; cabrón-na; cafetero-ra; caletero²-ra; cantaclaro; captor-ra; cargador-ra; cateador; chacarero-ra; chaperón-na; chichero-ra; coimero¹-ra; coleador-ra; computista; conscripto; conuquero-ra; convencionista; criandera; curamichate; curioso¹-sa; curioso²; datero-ra; despachador-ra; encasquillador; esgrimista; espaldero; facilitador-ra; faculto-ta; farmaceuta; fildeador-ra; fletero-ra; gandolero-ra; gerente-ta (para f. u. *gerenta* en Ven.); gorila; gremialista; gruero-ra; guardaparques (Tb. *guardaparque* en Ven.); hacendado-da; intendente-ta (para el f. u. *intendenta* en Ven.); impulsador-ra; laboratorista; lanzador-ra; latero-ra; líder-resa (para el f. u. *lideresa* en Ven.); locero-ra; malandro-dra; manicero-ra; manicurista; mantequillero-ra; maquillista; maraquero-ra; marchante²-ta; mesonero-ra; miniteca; monticulista; operático-ca; pailero-ra; patotero-ra; pelotero²-ra; pícher; plagiador-ra; plagiarío-ria; pulpero¹-ra; rabón-na; receptor-ra; recluta; recorrida; rezandero-ra; rugbista;

ruletero-ra; santero-ra; sabanero-ra; sisalero-ra; sobandero-ra; toletero-ra; uniformado-da; velerista; yerbatero-ra.

Puede apreciarse que la materia léxica de *Profesiones u oficios* consta de 87 lemas de uso venezolano que aluden a ocupaciones de los más variados ámbitos. Los lemas refieren profesiones que requieren un alto nivel de especialización (*antologador-ra, esgrimista, facilitador-ra, farmaceuta...*), oficios que no requieren de alto nivel de especialización y que en algunos casos se asocian a ocupaciones informales (*alambiquero-ra, billetero-ra, bombero-ra, buhonero-ra, cargado, chichero-ra...*), ocupaciones delictivas (*asaltabancos; atracador-ra, bastonero-ra, cabrón, captor, malandro-dra, patotero-ra, plagiador-ra, plagiarío-ria*), ocupaciones del ámbito militar o policial (*conscripto, rabona, recluta, recorrida, uniformado-da*) y oficios que se circunscriben al ámbito rural (*brujeador, caballericero, cafetero-ra, cateador, colector...*). Por ello, podríamos afirmar que la materia léxica, en cuanto a venezolanismos se refiere, que recoge el DLE es heterogénea e inclusiva.

La distribución de los 87 lemas viene dada por 14 nuevas adiciones, esto es, se incorporan 14 profesiones que no se registran en el DRAE-01, se trata de las voces *antologador-ra, asaltabancos, convencionista, fildeador-ra, guardaparques, importado-da, impulsador-ra, inicialista, maquillista, monticulista, píchera, rugbista, toletero-ra, velerista*. Los otros 73 lemas restantes se registran en el DRAE-01 y en el DLE, y en la mayoría de las ocasiones no reportan variación o modificación alguna.

Reportan variación lemas como *gandolero, gruelero, mantequillero, sabanero* y *uniformado*, que en el DRAE-01 se lematizan en masculino, en el DLE se presentan con moción de género (*gandolero-ra, gruelero-ra, mantequillero-ra, sabanero-ra, uniformado-da*), esta modificación también afecta la microestructura en la categorización gramatical, pues, en la nueva edición del diccionario los lemas mencionados se categorizan con las marcas *m.* y *f.*, para masculino y femenino respectivamente. Algunos lemas como *ruletero-ra, lanzador-ra* y *bombero-ra* que se presentan con moción de género en la lematización en el DRAE-01, pero que se categorizaban en masculino, son modificados en el DLE a nivel de la microestructura, presentando la marca del masculino y el femenino.

Cuadro 3

Enmiendas, adiciones y lemas que siguen entrelazándose con estereotipos de género

Lemas que reportan estereotipos de género en el DLE	(22 lemas) <i>bastonero-ra; brujeador; caballericero; cabrón-na; caletero²-ra; cantaclaro; captor-ra; cargador-ra; cateador; colector; conscripto; criandera; curioso²; encasquillador; espaldero; gorila; hacendado-da; pelotero²-ra; rabón-na; recluta; recorrida; sabanero-ra.</i>
Lemas enmendados del DRAE-01 al DLE, tanto en la macroestructura como la microestructura, en función del género	(8 lemas) <i>billete-ro-ra, bombero-ra, gandolero-ra, gruero²-ra, mantequillero-ra, pulpero¹-ra, ruletero-ra, uniformado-da.</i>
Lemas registrados en el DLE que no se registran en el DRAE-01y que no reportan estereotipos de género	(14 lemas) <i>antologador-ra, asaltabancos, convencionista, fildeador-ra, guardaparques, importado-da, impulsador-ra, inicialista, maquillista, monticulista, picher, rugbista, toletero-ra, velerista.</i>

Estos cambios pueden deberse a un aspecto que estudiosos y usuarios de la lengua han venido apuntalando a la Academia sobre sesgos sexistas, por esta misma razón en el PREÁMBULO (p. XI) de la vigesimotercera edición se indica que estas realidades constantemente denunciadas pueden considerarse como ya superadas, lo que puede observarse en los cambios ya señalados, los cuales se dan en función de que la lengua incluya a la mujer en algunos ámbitos de trabajo en los que se le había estado invisibilizando.

Ahora bien, algunos lemas registrados en el DLE, también registrados en el DRAE-01, parecen indicar que en el diccionario hay ciertas realidades que no han sido del todo superadas. A pesar de tratar de subsanar discursos inclinados a las desigualdades, algunas voces no van a la par de las transformaciones sociales y, además, no parecieran, tal y como se reseña en el propio DLE, que estos sentidos acogidos sigan “estando perfectamente vigentes en la comunidad social” (PREÁMBULO, p. XI). Es por ello que consideramos pertinente revisar estos lemas de los que hablamos, se trata de: *bastonero, brujeador, caballericero, cabrón-na, caletero²-ra, cantaclaro, captor-ra, cargador-ra, cateador, colector-ra, conscripto, criandera; curioso², encasquillador, espaldero, gorila, hacendado-da, pelotero²-ra, rabón-na; recluta, recorrida, sabanero-ra.*

De entrada, nos preguntamos qué concepciones giran en torno a la construcción de lo femenino y lo masculino en las tareas desempeñadas por unos y otros. En este sentido, observamos que los lemas pueden agruparse en (a) oficios que implican fortaleza física o algún tipo de esfuerzo físico: *brujeador, caballericero, caletero, cargador, cateador, coleador, encasquillador, espaldero, sabanero*; (b) cargos u oficios asociados a capacidades intelectivas u otras facultades: *cantaclaro, curioso², hacendado*; (c) ocupaciones relacionadas con el ámbito político y militar: *conscripto, gorila, rabona, recluta, recorrida*; (d) ocupaciones relacionadas con el ámbito delictivo o criminal: *bastonero, cabrón, captor*; (e) profesiones del ámbito deportivo: *pelotero²*; (f) oficios implicados en el crianza: *criandera*.

A simple vista, esta materia léxica así constituida nos arroja algunos indicios del discurso que se teje en el diccionario, a este elemento sumemos otro: la mayoría de estos lemas están inscritos exclusivamente en la esfera masculina; en otras palabras, se trata unas veces de oficios o profesiones que se adjudican socialmente a hombres. De manera que nuestro siguiente paso consiste en examinar los mecanismos lexicográficos que en el diccionario se estarían empleando para sustentar estos estereotipos. Para ello debemos revisar, en principio, un aspecto de la macroestructura que, por estar relacionado con las formas canónicas en que se les da entrada a las voces recopiladas en las obras lexicográficas, es susceptible de servir como andamiaje en el sustento y transmisión de realidades estereotipadas, nos referimos a la lematización. No en vano, lingüistas como Forgas Berdet (2007); San Vicente, Garriga y Lombardini (2011) han señalado que las ausencias del femenino en la lematización de los diccionarios es un elemento trasmisor de ideología. En este contexto, presentamos el siguiente cuadro con los lemas que tienen entrada en el DLE, bien en masculino o en femenino.

Cuadro 4
Lematización de las profesiones u oficios

Entradas lematizadas en masculino	Entradas lematizadas en femenino
<i>brujeador, caballericero, cantaclaro, cateador, coleador, conscripto, curioso², encasquillador, espaldero</i>	<i>criandera</i>



Puede observarse que, en la lematización de algunas profesiones u oficios, que según procesos morfológicos de la lengua pueden perfectamente aparecer con moción de género, el lema solo toma la forma del masculino: *brujeador*, *caballericero*, *cantaclaro*, *cateador*, *conscripto*, *curioso*², *encasquillador*, *espaldero*, cuando no, la forma del femenino: *criandera*. Así, estos lemas que pudieran presentarse como *brujeador-ra*, *caballericero-ra*, *cantaclaro-ra*, *cateador-ra*, *conscripto-ta*, *curioso*²-*sa*, *encasquillador-ra*, *espaldero-ra* toman tan solo la forma masculina.

Con este procedimiento morfológico de selección de las unidades léxicas que dan entrada a los artículos, el diccionario nos está indicando que los oficios presentados en masculino se desempeñan exclusivamente por uno de los géneros, excluyendo al otro de estos ámbitos de trabajo, cuestión que no hace sino afianzar la idea de que existe una división conforme a las diferencias sexuales, las mujeres realizan un tipo de trabajo y los hombres otros, relegando a la mujer sobre todo a los ámbitos domésticos, y ello se observa en los contextos a los que pertenecen los oficios, asociados a fortaleza física (*brujeador*, *caballericero*, *cateador*, *encasquillador*, *espaldero*), a capacidades intelectivas u otras facultades (*cantaclaro*, *curioso*), al ámbito político y militar (*conscripto*), y a la crianza (*criandera*).

Al respecto, conviene realizar una lectura en conjunto de estos lemas y observarlos desde los ámbitos temáticos en los cuales se están inscribiendo, pues parece indicar que estamos frente a una suerte de estereotipación de las profesiones que presenta a la mujer como poco apta para desempeñar oficios que impliquen algún tipo de esfuerzo físico o aquellos que requieren ciertas capacidades intelectivas, también se hace notoria la ausencia de la mujer en el ámbito militar, concibiéndola, tal vez, como criadora o cuidadora. Bien puede alegarse que ocupaciones como *conscripto* o *criandera* no estarían siendo partícipes de ideologías emanadas de la estructura lexicográfica y se corresponden más bien con estructuras sociales que recoge el diccionario, lo cual es completamente cierto, pues no podemos negar que en la constitución histórico-social del ámbito militar la figura femenina, en principio, ha tenido poca participación. Por otro lado, son las mujeres quienes han sido crianderas porque, conforme a su constitución biológica, son las únicas que pueden amamantar; con ello queremos aclarar que no pretendemos que el diccionario cambie la

lematización de *criandera* sin que se corresponda con la realidad a la que alude; no obstante, la razón por la que hemos incluido este lema en nuestro análisis es porque, siendo la única voz lematizada en femenino, su lectura adquiere relevancia dentro del conjunto total de entradas del campo léxico-temático *Profesiones u oficios* que dejan rastro ideológico mediante la lematización; así, la tendencia se inclina a mostrar al hombre como capacitado para desempeñar profesiones militares o trabajos pesados y, en este contraste, a la mujer como *criandera*.

A los planteamientos anteriores, habría que agregar que no pasamos por alto que la Academia parte de un corpus oral y escrito que sustenta cada una de las voces que se acogen en el diccionario, de manera que priva el registro de los usos emanados por la sociedad; sin embargo, no es menos cierto que con esta premisa normalmente se intentan invalidar los argumentos que señalan que el no desdoblamiento en las entradas que refieren profesiones conlleva una condición ideológica, y justificar el hecho de que el Diccionario académico por años ha venido arrastrando este lastre. La incorporación del femenino en profesiones y oficios se hace necesaria toda vez que rompe el hilo con una construcción discursiva discriminatoria y, además, porque considera el hecho social de que la mujer ha ido asumiendo cargos y ocupaciones que antes no desempeñaba (Haensch, 1982).

Así pues, resulta pertinente que realicemos una lectura global, en la que enlacemos los lemas antes señalados, que presentan incidentes de tipo ideológico en la lematización, con los lemas restantes, para obtener un panorama más completo. De manera que el siguiente paso es revisar los fenómenos que se hallan en la microestructura y que se engranan discursivamente con la macroestructura, esto nos permite ahondar en esas parcelas que reflejan focos sexistas en la construcción de lo femenino y lo masculino.

Los fenómenos hallados en el nivel microestructural se desprenden de la categoría gramatical y la definición lexicográfica. Ya hemos presentado la lematización de las profesiones de manera general, lo que ha permitido observar que en el ámbito militar y en las ocupaciones que requieren esfuerzo físico hay estereotipación en cuanto que subyace en el diccionario una división de trabajos, los realizados por hombres y los que desempeñan mujeres, esto forma un engranaje discursivo con la categorización gramatical, pues viene a reforzar el género de las ocupaciones ya lematizadas, bien en masculino o en femenino.



En otras ocasiones, encontramos que algunas de las profesiones que se presentan con moción de género en el lemario se categorizan en masculino, con lo que la estereotipación se hace visible tan solo en la microestructura a través de la categoría gramatical. A este engranaje lematización-categorización se le suma la definición lexicográfica, que mediante la selección de hiperónimos refuerza la figura masculina en un tipo de ocupación específica. Comencemos por revisar la categorización de los lemas y posteriormente se irán engranando los incidentes con la lematización y la definición.

Cuadro 5

Categorización de las profesiones u oficios

Lemas marcados masculino	Lemas marcados en femenino
<i>bastonero-ra, brujeador, caballericero, cabrón-na, caletero²-ra, cantaclaro, captor-ra, cargador-ra, cateador, coledo, conscripto, curioso², encasquillador, espaldero, gorila, hacendado-da, pelotero²-ra, recluta, recorrida, sabanero-ra.</i>	<i>criandera, rabona.</i>

Este conjunto de lemas, categorizados unos en masculino y otros en femenino, pueden agruparse para su análisis en ideas trasmisoras de estereotipos, las cuales examinaremos a continuación:

(a) La mujer y el ámbito militar

Los lemas *conscripto, gorila, recluta y recorrida* se marcan gramaticalmente en masculino, en tanto que *rabona* se marca en femenino. ¿Qué podrían estar arrojando estos incidentes considerando que, del total de lemas para profesiones registradas en el DLE, los que refieren el ámbito militar son estos, más *uniformado-da*, que es el único de este ámbito que se lematiza y categoriza en ambos géneros?

Estamos frente a una suerte de invisibilización de la mujer en la institución castrense, cuestión esta que, en principio, está siendo emanada de la estructura social y recogida por el diccionario. Recordemos que a lo largo de la historia las fuerzas militares han estado ocupadas por la figura masculina y, según Rial (2009, p. 38), refiriéndose al caso



latinoamericano: “Las personas que quieren ser parte de una fuerza militar y no son hombres han debido acomodarse a una institución históricamente masculina”.

En el caso particular de Venezuela la participación de las mujeres en las fuerzas armadas data de los años 50 con la figura de asimiladas, mujeres no formadas en instituciones militares, sino que se integran como profesionales del área médica o como auxiliares (Tovar Weffe, 2004, p. 115), esto concuerda con Rial (2009, p. 43-44) al señalar que existen unos prejuicios en las fuerzas armadas respecto a la figura femenina, por lo que hay una tendencia en la institución castrense a reclutarla para puestos administrativos y logística. Pese a estas ideas, en el caso venezolano, en el año de 1978, ya no bajo la figura de asimiladas, ingresan las primeras alumnas a la Escuela Técnica de la Fuerza Aérea, un grupo de 43 jóvenes. En 1979 se incorpora otro grupo de jóvenes a las filas de la Armada. Estos alistamientos a las filas militares fueron el preludio en la historia de que ocuparían los cargos más altos.⁴

En este contexto, entendemos que lemas como *conscripto*, *gorila*, *recluta* y *recorrida* posean en el diccionario la marca gramatical de masculino, pues la figura de la mujer en las filas militares fue en un principio, si no del todo ausente, sí relegada al oficio de *rabona*, a acompañante, en muchas ocasiones de sus maridos, para asistir a los hombres en la guerra.

En Venezuela hasta el año 2014, que se hacen cambios en la Ley de Registro y Alistamiento para la Defensa Integral de la Nación (art. 5), el reclutamiento era forzoso, cumplir con el servicio militar era obligatorio para los hombres, estos datos nos proporcionan el marco en el que se inscriben *conscripto*, *recluta* y *recorrida* e incluso *gorila* con el sentido de golpista, pues siendo los hombres quienes ocupaban cargos militares, eran estos los que podían tomar acciones de cualquier tipo en este ámbito. No obstante, es oportuno que revisemos la correspondencia de estos cuatro lemas del ámbito militar con la historia y la realidad venezolana, pues tal como los presenta el DLE, marcados gramaticalmente en masculino, pareciera que en Venezuela la institución castrense es inminentemente masculina.

⁴ Datos tomados de la Red de Seguridad y Defensa de América Latina (RESDAL). (2010). IX CONFERENCIA DE MINISTROS DE DEFENSA DE LAS AMÉRICAS. Línea Temática B: Democracia, Fuerzas Armadas, Seguridad y Sociedad. Subtema I: Participación de la Mujer y Equidad de Género en las Fuerzas Armadas e Instituciones de Defensa, País relato: Venezuela. (En Bolivia, mayo de 2010).

La información anterior nos da pie para afirmar que la marcación gramatical en masculino en el diccionario está siendo parte de estereotipaciones de la mujer en el campo militar. Pero no solo se trata de que se percibe que las mujeres venezolanas han estado ausentes en la institución castrense, sino que también se les puede estar concibiendo como incapaces de una participación militar desde la violencia y la toma de poder forzosa, se puede apreciar en el lema *gorila*, cuyo sentido es “individuo, casi siempre militar, que toma el poder por la fuerza”. Es por esto que nos preguntamos ¿será acaso que la mujer venezolana no ha sido partícipe de ideas revolucionarias?, ¿será que se les concibe como incapaces de violencia?

Al respecto, hemos hallado registros que indican que la mujer militar en la historia de Venezuela ha participado de tomas de poder, tómese como ejemplo la rebelión militar del 27 de noviembre de 1992 contra el gobierno de Carlos Andrés Pérez, en la que participaron la teniente Yllermana Celis Salas, la capitana María Eugenia Lasala Serrano, la teniente Maritza Camargo y la mayor Marisela Arévalo Rausseo⁵. Si bien es cierto que estas figuras no fungieron de regente principal en la rebelión, no se podría negar su participación en movimientos revolucionarios, con ello, la marca gramatical del masculino en un lema como *gorila* afianza la idea de una mujer ausente en las filas militares.

Por ello, es oportuno recordar que desde 1978 las mujeres venezolanas han ido haciéndose un espacio en el ámbito militar de Venezuela, que los reclutas, los conscriptos, ya no son exclusivamente hombres y que el servicio militar ya no es obligatorio, es decir, cualquier persona que lo desee puede enlistarse en las filas militares, sean hombres o mujeres, y esto está asentado en la Ley de Registro y Alistamiento para la Defensa Integral de la Nación (art. 6, numeral 1), en la que el contingente se entiende como un “grupo de hombres y mujeres, que en condición de tropa alistada, forman parte de la Fuerza Armada Nacional Bolivariana”. Cabría preguntarse, entonces, si los sentidos y la vigencia de estos lemas van acorde con la realidad actual de Venezuela, para ello revisemos algunas definiciones.

rabón, na. f. *Bol., Ec., Perú y Ven.* Mujer que solía acompañar a los soldados en las marchas y en campaña.

⁵ Ibidem.



recorrida. m. Ven. Soldado que tenía la función de supervisar los puestos de vigilancia.

Véase que en la definición de *rabona* y *recorrida* se emplean verbos en pretérito imperfecto, la selección de los tiempos verbales, por así decirlo, distancian al enunciador, tienden a borrar su huella, y nos sumergen en un hecho que en relación con el presente indica anterioridad. Así, estas ocupaciones fueron ejecutadas en el pasado, el papel de las rabonas fue, en un momento de la historia, oficio desempeñado por mujeres, como se refuerza con el hiperónimo “mujer” que se selecciona en la definición; en este caso, el diccionario está reflejando una realidad social emanada de la estructura social en algún momento, y de hecho en el DRAE-01, en la definición, se selecciona el verbo en presente “que suele acompañar”, esta misma relación aplica para *recorrida*, se señala un oficio de una época de la historia en que la participación de las mujeres en el ámbito militar se restringía a atender a los hombres de la guerra. No obstante, no es así para *recluta* y *conscripto*, cuyas definiciones mantienen una relación con el presente, por ende, el discurso entra en relación directa con el enunciador y el momento de la enunciación, tómese como ejemplo la siguiente definición:

conscripto. m. *Arg., Bol., Chile, Ec., Méx., Par., Perú, Ur. y Ven.* Soldado mientras recibe la instrucción militar obligatoria.

Estaríamos, así, frente a una exclusión de las mujeres de las filas militares, incluso podemos afirmar que el diccionario no está reflejando la realidad venezolana, de manera que lemas como *conscripto*, *gorila*, *recluta* y *recorrida* con marca gramatical del masculino transmiten una construcción estereotipada de la institución castrense venezolana, cuando en realidad los hechos y datos históricos indican que hay una participación de la mujer en el ámbito político-militar.

(b) La mujer y las profesiones u oficios que implican esfuerzo físico

Ya hemos anunciado esta idea en la lematización de las profesiones u oficios cuando presentábamos los lemas *brujeador*, *caballericero*, *cateador*, *encasquillador* y *espaldero* que



tienen entrada en el DLE en masculino, género que toman también en la categorización. A estos lemas se suman otros cuyo fenómeno de estereotipación se hace visible a través de la microestructura mediante la categorización en masculino, nos referimos a los lemas: *caletero-ra*, *cargador-ra*, *cateador*, *coleador-ra* y *sabanero-ra*. Respecto a estos lemas y otros oficios que implican algún esfuerzo físico, como *cafetero-ra*, *chacarero-ra*, *gandolero-ra*, *gruero-ra*, *pailero-ra* y *sisalero-ra*, observamos que en estos últimos, tanto la lematización como la categorización gramatical, se presentan en masculino y femenino.

Los lemas *cafetero-ra*, *chacarero-ra*, y *sisalero-ra*, aunque implican algún tipo de esfuerzo físico, a diferencia de *brujeador*, *caballericero*, *caletero-ra*, *cargador-ra*, *cateador*, *encasquillador*, *espaldero* y *sabanero-ra*, refieren el mundo agrícola, están implicados con actividades del cultivo, y el lema *pailero-ra*, además de relacionarse con el componente de esfuerzo físico, es una actividad en el que se implica la cocina. ¿Qué queremos decir con ello? Que tal vez estamos frente a una sectorización del trabajo, ¿acaso esté el diccionario sustentando la división del trabajo por atributos que ubiquen a la mujer dentro de las actividades que implican fortaleza física en la agricultura más que en otro ámbito?

Tal pareciera que lemas como *brujeador*, *caballericero*, *caletero-ra*, *cargador-ra*, *cateador*, *coleador*, *encasquillador*, *espaldero* y *sabanero-ra*, que requieren quizás una mayor rudeza, están siendo adjudicados al género masculino, no así sucede con aquellos en que el esfuerzo físico requiere labores de cultivo. Puede suceder que, como en las ocupaciones militares, estos lemas estén refiriendo trabajos que antaño fueron desempeñados por hombres, y que hoy por hoy no reflejan la realidad venezolana en la que la mujer participa de los diferentes campos de trabajo. De manera que no podríamos negar que hay una suerte de división por género de los oficios, lo hemos observado en la lematización y la categorización de los lemas, y a esto tendríamos que sumarle el fenómeno que hemos hallado en la definición lexicográfica, que está afianzando la figura masculina en algunos de estos campos de trabajo, revisémoslo continuación:

brujeador. m. *Ven.* Hombre que captura bestias cimarronas persiguiéndolas durante el día y la noche, sin dejarlas descansar.



cateador. 2. m. *Arg., Bol., Chile, Cuba, Ec., Méx., Par., Perú y Ven.* Hombre que **catea** (|| busca vetas mineras).

coleador, ra. 2. m. *Méx. y Ven.* En las corridas de toros y en los hatos, hombre que tira de la cola de una res para derribarla en la carrera.

encasquillador. 1. m. *Cuba, Méx., Ur. y Ven.* Hombre que **encasquilla** (|| hierra).

sabanero, ra. 4. m. *Col., C. Rica, Cuba, Hond., Nic., Perú, R. Dom. y Ven.* Hombre encargado de **sabanear**.

La idea de los oficios que requieren fuerza física como “trabajos de hombres” se refuerza en la selección de los hiperónimos de estas definiciones. Si bien observamos que estos lemas poseen la categoría gramatical en masculino y otras tantas veces la lematización en este género, la selección del hiperónimo podría ser diferente, optando por uno que sea neutro, procedimiento que suele aplicarse en el mismo diccionario cuando emplea, por ejemplo, el hiperónimo de definición “persona”. No obstante, el enunciador, en los lemas *brujeador, cateador, coleador-ra, encasquillador y sabanero-ra*, opta por el hiperónimo “hombre”, no dejando lugar a dudas sobre la figura masculina como la única que desempeña estos trabajos. Esta situación quizás sería menos problemática si el diccionario pudiera darnos pistas de que las realidades reflejadas obedecen al pasado, tal como sucede en la siguiente definición:

cargador, ra. 11. m. *Cuba, Ec., El Salv., Méx., Perú, R. Dom. y Ven.* **mozo de cuerda**.

mozo, za. ■ mozo de cuerda. m. mozo que se ponía en los lugares públicos con un cordel al hombro a fin de que cualquiera pudiera contratarlo para llevar cosas de carga o para hacer algún mandato.

El lema *cargador-ra*, que remite a *mozo de cuerda*, una subentrada (construcción sustantiva), también marcada en masculino, es el único lema de este subconjunto que en la definición “mozo que se ponía en los lugares públicos...” nos remite a una ocupación histórica, desempeñada por hombres. No obstante, los demás lemas (*brujeador, caballericero, caletero*², *cateador, coleador, encasquillador, espaldero, sabanero*) le ofrecen al usuario del

diccionario una lectura vigente, le dicen que cada uno de estos oficios son desempeñados en la actualidad por hombres, la mujer no aparece reflejada en los venezolanismos que refieren trabajos que requieren de fuerza física, valga esta evidencia para afirmar que el diccionario está sustentando no solo un discurso social discriminatorio, sino un estereotipo de género que concibe a la mujer como incapaz de realizar trabajos pesados, y esto no deja de ser ideológico a pesar de que el Diccionario Académico parte de un corpus oral y escrito. Dicho esto, nos parece que esta imagen que presenta el DLE no es objetiva, coincide con una premisa de correspondencia social que ya Pascual y Olaguíbel (1992, p. 73-74) advierten y es que “no existe un mundo real objetivo, sino el que corresponde al modelo social dominante”.

Por otro lado, sería todavía menos problemático el asunto de que el género masculino sea el que el diccionario tome como referencia en estas ocupaciones si pudiéramos decir con toda certeza que las mujeres no han desempeñado estos trabajos o los esté desempeñando en este momento, tal como sucede con un lema como *curamichate* para referirse a los curas. Pues es entendible que en algunas ocasiones sucede que la poca o nula participación de mujeres en algunos ámbitos incide en las designaciones que pasan de un hablante a otro en forma masculina, dejando de lado a la figura femenina y, por ende, invisibilizándola de estos contextos, este aspecto señalado ciertamente no recae en los diccionarios, sino más bien en la estructura social.

Sin embargo, ese no parece ser el caso que emana de los venezolanismos que refieren ocupaciones que implican esfuerzo físico. Pese a que pudiera haber o hubo poca participación de la figura femenina en la ejecución de estas labores, corre la impronta de que, si tan solo una mujer desempeña, e incluso desempeñó, alguno de estos oficios, se le esté excluyendo en el diccionario bajo ideas que pueden ser precisamente estereotipos que ubican a la figura femenina en esa concepción de sexo débil, en contraposición del hombre como el sexo fuerte.

Con esto podemos decir que el diccionario, mediante los mecanismos lexicográficos macro y microestructurales (lematización, categorización y definición), sustenta desigualdades, lo que se hace aún más abismal considerando la aceptación y credibilidad que la obra tiene en la comunidad de hablantes.



(c) El hombre y las ocupaciones ilícitas

Se ha rastreado, en los venezolanismos registrados en el DLE para ocupaciones del ámbito delictivo, una parcela que refiere oficios ilícitos con la marca gramatical de masculino, estos lemas son: *bastonero-ra*, *cabrón-na* y *captor-ra*, los dos primeros con el sentido de “tráfico de la prostitución” y el último cercano al oficio de la piratería. Se precisa que de entre las ocupaciones del ámbito delictivo (*asaltabancos*; *atracadador-ra*, *bastonero-ra*, *cabrón*, *captor*, *malandro-dra*, *patotero-ra*, *plagiador-ra*, *plagiario-ria*) las señaladas son las únicas que poseen marca gramatical en masculino, el resto poseen categorización gramatical en masculino y femenino.

¿Qué observamos en esta parcela?

En principio, diremos que posiblemente se esté estigmatizando la figura masculina al concebirla como la individualidad con mayor tendencia a participar de ocupaciones ilícitas, en tanto que se le opondría la figura femenina con menor incidencia, sobre todo en el campo del proxenetismo.

En el ámbito de la piratería hallamos un elemento interesante, este oficio está asociado también a marinos, y el campo náutico ha estado históricamente dominado por la figura masculina. Por un lado, tendríamos que un “captor” puede ser partícipe de esta ocupación delictiva precisamente porque social e históricamente no se ha considerado el oficio de navegante como una ocupación de mujeres y, por el otro, como ya hemos señalado, que se está estigmatizando la figura masculina asociándola a asuntos ilícitos.

En lo que respecta al ámbito del proxenetismo, examinemos los artículos lexicográficos de las voces adscritas a este campo para luego presentar nuestras observaciones:

cabrón, na. 9. m. *Bol., Chile, Ec. y Ven.* Rufián que trafica con prostitutas.

bastonero, ra. 6. m. *Ven.* **rufián.**

rufián, na. 1. m. y f. Persona sin honor, perversa, despreciable. **2. m.** Hombre dedicado al tráfico de la prostitución.

En el lema *bastonero*, asociado a la prostitución, se refuerza la figura masculina en el ejercicio del proxenetismo a través de la categoría gramatical. Es el mismo caso para el lema



cabrón, en el cual, además, se emplea como hiperónimo de definición el sustantivo “rufián”, al examinar las definiciones de este, encontramos dos acepciones, una asociada al sentido de cualidades deshonrosas y otra al proxenetismo como ocupación. Así, observamos que el hiperónimo seleccionado conlleva en sí una carga semántica negativa, que resulta valorativa del oficio y, por ende, subjetiva en la definición de *cabrón*. Adicionado a lo anterior, en la lengua de definición de *rufián*, lema al que remiten *cabrón* y *bastonero*, se emplea como hiperónimo de definición el sustantivo “hombre” en la segunda acepción que alude a proxeneta, de modo que no solo la marca gramatical en masculino basta para indicar que es un oficio desempeñado por hombres, el hiperónimo escogido no deja lugar a dudas.

En este contexto, pudiéramos llegar a la conclusión de que estos lemas refieren una realidad social, sobre la cual el diccionario media como registrador, asunto este que no negamos, por lo que efectivamente estamos ante voces que en la sociedad se han empleado en masculino porque referían entidades masculinas, en tanto que existen voces como *madama* que en este mismo ámbito aluden a las figuras femeninas. Sin embargo, definidos en la forma en que están los lemas *bastonero*, *cabrón* y *rufián* pudieran estar perpetuando sentidos que ya no están en vigencia y que pueden sustituirse por un sentido más actual como el de proxeneta, que a ojos de Calero Fernández (2014, p. 43) resulta transparente y usual.

Otra observación se desprende del hecho de que, en nuestro corpus, *bastonero* y *cabrón* son los únicos lemas referidos a la prostitución en el marco ilícito. Esto pudiera estar cercano a una ideología sexista en la que las mujeres no intervienen en el tráfico de la prostitución porque son precisamente los objetos del tráfico, con ello se estigmatiza a la mujer como el único sujeto que ejerce este oficio. Pese a ello, no podemos saltar a conclusiones definitivas sobre este tema, pues, dada la selección del corpus de esta investigación, trabajamos con una parcela del léxico de la prostitución, sería interesante y esclarecedor en futuras investigaciones abordar el universo léxico del DLE en su totalidad con miras a determinar si el foco del ejercicio de la prostitución de vuelca sobre la figura femenina, esto tal vez nos confirmaría si hay una visión que estigmatiza a la mujer como la única en el ejercicio de esta ocupación.

Otros lemas que se categorizan en masculino dan pie a las siguientes reflexiones que se conectan con las ideas anteriores en tanto que hay estereotipos reforzados por el DLE en torno a la construcción de lo femenino y lo masculino:

(d) Lemas como *cantaclaro* y *curioso*² que aluden a oficios que requieren alguna aptitud para su desempeño podrían estar reforzando la idea de que las mujeres no son aptas o no poseen las cualidades necesarias, en el caso de *cantaclaro*, para ser coplera, y en el caso de *curiso*², para ser curandera. Aunado a esto, habría que considerar si estas designaciones poseen vigencia entre los hablantes venezolanos, si históricamente fueron designaciones para oficios desempeñados por hombres; no obstante, nos apegamos a elementos ya argumentados anteriormente, lo que nos lleva a observar que, por ejemplo, la definición de *cantaclaro* ofrece una lectura actual, “coplero que improvisa al pie del arpa llanera”, que sirve de andamiaje en la invisibilización de la mujer.

(e) Por otro lado, podríamos enlazar el lema *criandera* con el sentido de *rabona* en la transmisión de una idea anclada a la mujer al ámbito doméstico. Pues encontramos que *criandera*, un oficio histórico, se lematiza y categoriza en femenino, esto lo entendemos en el contexto de que está asociado al acto de amamantar y a condiciones biológicas de la mujer. Sin embargo, habría que revisar su vigencia, su sincronización con la realidad actual, en tanto que en el sentido del lema *ama* al que remite: “Mujer que amamanta a una criatura ajena”, no hay una huella en la selección de los tiempos verbales que indique que se trata de un oficio que fue desempeñado antaño. En este contexto, el diccionario, a través del lema *criandera*, refuerza una concepción social histórica de la mujer cuidadora, dedicada a la crianza, y en el caso de *rabona*, al acompañamiento y cuidado del marido.

(f) El lema *hacendado-da*, en la acepción para venezolanismo, se categoriza gramaticalmente con el masculino, por lo que refuerza una idea sexista de las mujeres como desposeídas de tierras o bienes, e incapaz de administrarlos. Este estereotipo se asocia a concepciones emanadas de épocas que no se corresponden con la realidad actual, por lo que el DLE sustentaría una realidad que no tiene vigencia en los tiempos

que corren. En este sentido, la categorización de *hacendado-da*, en masculino y femenino, por la que opta el Diccionario de americanismos de ASALE se ajusta con pertinencia a nuestros tiempos, reconociendo la figura de la mujer a la par de la del hombre como regente de tierras.

(g) El léxico referido a profesiones del ámbito deportivo, específicamente el asociado al béisbol (*fildeador-ra*, *impulsador-ra*, *lanzador-ra*, *monticulista*, *pícher*, *receptor-ra* y *toletero-ra*), posee la marca gramatical de masculino y femenino para indicar que son ocupaciones desempeñadas tanto por hombres como mujeres, pero ya en el lema *pelotero* la marcación se hace en masculino, lo que pudiera indicar tal vez un olvido accidental en la marcación lexicográfica o una discrepancia en las reglas generales de la categorización del masculino y el femenino cuando sube la jerarquía de las profesiones.

Una vez aplicados procedimientos metalexicográficos al DLE para su evaluación, cabe preguntarnos: ¿A qué nos ha conducido la revisión? ¿Qué resultados se obtuvieron? ¿Las estructuras lexicográficas del DLE filtran estereotipos de género? ¿Qué estructuras filtran ideología? En el siguiente apartado, responderemos a estos cuestionamientos.

4. CONCLUSIONES

En el apartado en que presentamos la información de análisis hemos examinado los datos en atención a la macroestructura y la microestructura del DLE. Este estudio nos permitió determinar que en subconjuntos de lemas que conforman la materia léxica de *Profesiones u oficios* se sustentan algunos estereotipos emanados de la sociedad en torno a los trabajos que desempeñan hombres y mujeres. La lematización, la marca gramatical y las definiciones son los andamiajes que legitiman los roles sociales por oposición de sexo. Vemos que las ocupaciones asociadas a capacidades intelectivas y de gerencia, al ámbito militar y aquellos oficios que implican fuerza física se asignan a hombres, hay aquí definitivamente una relación entre sexo y género gramatical, tal y como lo advierten Lakoff (1995 [1975], Calero (1999) y García Meseguer (2001). En este contexto, la selección de los hiperónimos son sustantivos que están reportando ideología, según los postulados de Kerbrat-



Orecchioni (1987 [1980]: 99-100), los sustantivos son elementos importantes a ser considerados en la subjetividad de los discursos, de manera que el subjetivema nominal “hombre” en las definiciones es un elemento enunciativo que adquiere un valor axiológico, participa de un entramado sexista, pues esta palabra en el contexto adecuado no tendrían el valor ideológico que en el discurso lexicográfico del DLE adquiere.

Lo que estaríamos observando, así como ya lo han señalado Lakoff (1995 [1975], Calero (1999), Cabeza Pereiro y Rodríguez Barcia (2013), y Forgas Berdet (2001), es que hay moldes sociales que todavía sustentan roles atribuidos a las mujeres y a los hombres. Hay ciertos roles serviles que se le han atribuido históricamente a la mujer, se perpetúa la imagen del sexo débil, en tanto que, como lo indica Lakoff, R. (1995 [1975], p. 89), se puede interpretar que “a la mujer se le niega sistemáticamente el poder con la excusa de que es incapaz de ejercerlo”. Es por ello que en algunos momentos se percibe la idea de la mujer como incapacitada para ciertos roles de trabajo.

En el marco de las reflexiones anteriores, los estereotipos que vienen emanados de la sociedad, y que se sustentan en el DLE, los resumimos en las siguientes ideas generales:

- La institución castrense está dominada por la figura masculina.
- Los oficios que implican fuerza física se consideran “trabajos de hombre”.
- El hombre es la figura tendiente a desempeñar ocupaciones ilícitas. Algunas ocupaciones de este ámbito se adjudican a los hombres, con ello se estigmatiza la figura masculina. No obstante, los oficios ilícitos relacionados con el proxenetismo, que se adjudican a hombres, también estigmatizan indirectamente a la figura femenina en el campo de la prostitución, pues el diccionario transmite la concepción de mujer-prostituta, hombre-proxenetista. Si nos fijamos, esto también implica un tipo de relación de poder ejercida de hombres sobre mujeres.
- Las ocupaciones que requieren algún tipo de capacidad o competencia son desempeñadas por hombres.
- El campo de trabajo de la mujer se ve asociado a la domesticidad, a la crianza y al cuidado del marido.

- Se da una imagen de la mujer como desposeída de tierras o incapaz de administrarlas.
- En el ámbito del deporte que domina por excelencia la escena venezolana, el béisbol, no se excluye la participación femenina, pero se sustenta una desvalorización de la mujer en la jerarquía más alta de denominación de los roles desempeñados en el deporte.

Referencias

- Ahumada Lara, I. (2016). Metalexicografía del español: Clasificación orgánica y tipología de los diccionarios en el Diccionario bibliográfico de la metalexicografía del español (DBME). *Anuario de Estudios Filológicos*, 39, 5-24.
- Anglada Arboix, E. (1991). Lexicografía, metalexicografía, diccionario, discurso, *Sintagma*, 3, 5-11.
- Asociación de Academias de la Lengua Española. (2010). *Diccionario de americanismos*. Santillana Ediciones Generales.
- Bajo Pérez, E. (2000). *Los diccionarios: Introducción a la lexicografía del español*. Ediciones Trea.
- Cabeza Pereiro, M. y Rodríguez Barcia, S. (2013). Aspectos ideológicos, gramaticales y léxicos del sexismo lingüístico, *Estudios filológicos*, 52, 7-27
- Calero Fernández, M. A. (1999). Diccionario, pensamiento colectivo e ideología (o los peligros de definir), en M. Neus Vila, M. A. Calero, R. Mateu R, Casanovas M. y Orduña J. L. (eds.), *Así son los diccionarios*, (pp. 149-201). Universidad de Lleida.
- Calero Fernández, M. Á. (2002). Homosexualidad y heterosexualidad en los diccionarios: ¿tabú lingüístico o cuestión de género?, En Vigara A. M. y Jiménez Catalán R. (eds.), *Género, sexo y discurso*, (pp. 47-1001). Ediciones del Laberinto.
- Calero Fernández, M. A. (2014). Diccionario y enunciación: el tratamiento de la prostitución en el DRAE, *Andamios. Revista de Investigación Social*, 11(26), 29-52.
- Casares, J. (1992 [1950]). *Introducción a la lexicografía moderna*. (3ra ed.). Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Dubois, J. et. Dubois, C. (1971). *Introduction à la lexicographie. Le dictionnaire*. Larousse.



- Forgas Berdet, E. (1996). Lengua, sociedad y diccionario: La ideología. En Esther Forgas (coord.). *Léxico y diccionario*, (pp. 71-90). Universitat Rovira i Virgili, Departament de Filologies Romàniques.
- Forgas Berdet, E. (1999). La (de)construcción de lo femenino en el diccionario. En Fernández de la Torre Madueño, M. D. et al (eds.), *El sexismo en el lenguaje*, 2, (pp. 577-591). CEDMA.
- Forgas Berdet, E. (2001). Diccionario e ideología: tres décadas de la sociedad española a través de los ejemplos lexicográficos. *Espéculo, Revista de estudios literarios*. <https://webs.ucm.es/info/especulo/numero17/3decadas.html>
- Forgas Berdet, E. (2009). Siguiendo pistas: La emergencia de la mujer en el diccionario. En Vigara, Ana M. (ed.), *De igualdad y diferencias: diez estudios de género*, (pp. 77-96). Editorial Huerga & Fierro.
- Forgas Berdet, E. (2011). El compromiso académico y su reflejo en el DRAE: los sesgos ideológicos (sexismo, racismo, moralismo) del Diccionario. En Silvia Senz y Montserrat Alberte (eds.), *El dardo en la Academia. Esencia y vigencia de las academias de la lengua española*, (pp. 425-457). Melusina.
- Forgas Berdet, E. (Coord.). (1996). *Léxico y diccionarios*. Universitat Rovira i Virgili.
- Forgas, E. (2007). Diccionario e ideología. *Interlingüística*, 17, 2-16.
- García Meseguer, Á. (2001). ¿Es sexista la lengua española? *Panace@: Revista de Medicina, Lenguaje y Traducción*, 3(4), 20-34.
- Haensch, G. (1982). Aspectos prácticos de la elaboración de diccionarios. En G. Haensch et al. *La lexicografía. De la lingüística teórica a la lexicografía práctica*, (pp. 395-534). Gredos.
- Haensch, G. et al. (1982). *La lexicografía. De la lingüística teórica a la lingüística práctica*. Gredos.
- Haensch, G. y Omeñaca. C. (2004 [1999]). *Los diccionarios del español en el umbral del s. XXI*. Ediciones Universidad de Salamanca.
- Hernández Hernández, H. (1998). La crítica lexicográfica: métodos y perspectivas. *Lingüística Española Actual*, 20, 5-28.



- Kerbrat-Orecchioni, C. (1987 [1980]). *La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje*. Edicial universidad.
- Lakoff, R. (1995 [1975]). *El lenguaje y el lugar de la mujer*. Ediciones Hacer.
- Lara, L. F. (1990). El objeto diccionario. *Dimensiones de la lexicografía. A propósito del Diccionario del español de México*, 116, 21-38.
- Lara, L. F. (1997). *Teoría del diccionario monolingüe*. El Colegio de México.
- Ley de Registro y Alistamiento para la Defensa Integral de la Nación (25 de junio de 2014). Gaceta Oficial N.º 40.440.
- Lledó Cunill, E. (1996). Reflexiones sobre el sexismo y el androcentrismo. Sus repercusiones en la lengua. En Aurora Marco (ed.), *Estudios sobre la Mujer, Lengua y Literatura*, (pp. 137-151). Universidad de las Palmas de Gran Canaria/Universidad de Santiago de Compostela.
- Lledó Cunill, E. (coord.), Calero Fernández, M. y Forgas Berdet, E. (2004). *De mujeres y diccionarios. Evolución de lo femenino en la 22.ª edición del DRAE*. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Instituto de la Mujer.
- Medina Guerra, A. (2003). La microestructura del diccionario: La definición. En Medina Guerra, A. (Comp.), *Lexicografía española*, (pp. 127-146). Ariel.
- Medina Guerra, A. (Comp.). (2003). *Lexicografía española*. Ariel.
- Pascual, J. A. y Olaguíbel, M. C. (1992). Ideología y diccionario. En I. Ahumada Lara (ed.), *Diccionarios españoles. Contenido y aplicaciones. Lecciones del I Seminario de Lexicografía Hispánica*, (pp. 73-89). Facultad de Humanidades, Jaén.
- Pérez, F. J. (2000a). *Diccionarios, discursos etnográficos, universos léxicos*. Fundación Centro de Estudios Latinoamericanos Rómulo Gallegos, Universidad Católica Andrés Bello.
- Pérez, F. J. (2000b). El discurso pudibundo de los diccionarios hispanoamericanos. Revisión del Diccionario de costarriqueñismos, de Carlos Gagini, *Revista de Filología de la Universidad de la Laguna*, 12, 311-321.
- Pérez, F. J. (2005). *Pensar y hacer el diccionario. Nociones de lexicografía: definiciones, géneros, crítica e historia. Criterios para elaborar diccionarios, métodos de investigación y bibliografía lexicográfica*. Colección Minerva, N° 32. Los Libros de El Nacional.

- Porto Dapena, J. A. (2002). *Manual de técnica lexicográfica*. Arco/Libros.
- Real Academia Español. (2001). *Diccionario de la Lengua Española*. 22ª edición. Barcelona, España: Espasa.
- Real Academia Español. (2014). *Diccionario de la Lengua Española*. 23ª edición. Barcelona, España: Espasa.
- Red de Seguridad y Defensa de América Latina (RESDAL). (2010). *IX Conferencia de Ministros de Defensa de las Américas*. “Línea Temática B: Democracia, Fuerzas Armadas, Seguridad y Sociedad. Subtema I: Participación de la Mujer y Equidad de Género en las Fuerzas Armadas e Instituciones de Defensa”, País relato: Venezuela. (En Bolivia, mayo de 2010). <https://www.resdal.org/experiencias/ix-cmda-agenda-tematica.html>
- Rial, J. (2009). La mujer en las organizaciones militares de América Latina, en marcela Donadio y Cecilia Mazzotta (coords.). *La mujer en las instituciones armadas y policiales: resolución 1325 y operaciones de paz en América Latina*, (pp. 38-47). Red de Seguridad y Defensa de América Latina (RESDAL). <http://www.resdal.org/genero-y-paz/ebook/Libro-mujer-RESDAL.pdf>.
- Rivero Belisario, J. (2017). *Hacia un estudio del a ideología en el diccionario escolar venezolano*. [Tesis inédita para optar al grado de Doctora en Educación]. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas.
- Rodríguez Barcia, S. (2011). El análisis ideológico del discurso lexicográfico: una propuesta metodológica aplicada a diccionarios monolingües del español. *Verba*, 39, 135-159.
- San Vicente, F.; Garriga, C. y Lombardini, H. E. (coords.). (2011). *Ideolex. Estudios de Lexicografía e Ideología*. Polimetrica International Scientific Publisher.
- Sapir, E. (1954 [1921]). *El lenguaje: Introducción al estudio del habla*. Fondo de cultura Económica.
- Sapir, E. (1963). *Selected writings in language, culture and personality*. University of California Press: Berkeley.
- Tovar Weffe, R. (2004). El liderazgo femenino en la Fuerza Armada Nacional. *Revista venezolana de estudios de la mujer*, 23(9), 113-135.
- Whorf, B. (1971 [1956]). *Lenguaje, Pensamiento y realidad*. Barral Editores.



- Wiegand, H. E. (1984). On the Structure and Contents of a General Theory of Lexicography.
Hartmann, R.R.K. (Ed.). *LEXeter '83 Proceedings. Papers from the International Conference on Lexicography at Exeter*, (pp. 13-30). Lexicographica Series Maior 1. Niemeyer.





HISTORIAS DE LA MARCHA A PIE: LA ESTÉTICA DEL TEDIO EN LA NARRATIVA DE VICTORIA DE STEFANO

Luis Alfredo Álvarez Ayesterán

✉ luisalfredoalvarez@gmail.com

ORCID <https://orcid.org/0000-0003-3838-7346>

Universidad Católica Andrés Bello
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Instituto Pedagógico de Caracas
Venezuela

Es Lic. en Letras, egresado de la Universidad Católica Andrés Bello donde se desempeña como profesor de las cátedras de Teoría Literaria II y Literatura General IV. Además, es profesor de planta del Departamento de Castellano, Literatura y Latín y Coordinador de la Maestría en Literatura Latinoamericana del Instituto Pedagógico de Caracas. Ha cursado las maestrías de Literatura Latinoamericana en la Universidad Simón Bolívar, Filología Hispánica en el CSIC en Madrid, España y Filosofía en la UCAB. Ganador de la beca total de la Fundación Carolina para realizar estudios en España. Autor de diferentes artículos y libros.

Resumen

Victoria De Stefano ha sido considerada por sus pares como una de las escritoras más importantes de Venezuela. Su profunda sensibilidad ante el devenir existencial, traducido en una escritura no exenta de poeticidad, la convierten en un referente ineludible a la hora de establecer un canon de la novela contemporánea de habla hispana. La presente disertación pretende una aproximación a la relación de la escritura de la autora con el *tedium* a partir de las ideas expuestas por filósofos como Giorgio Agamben, Lars Svendsen, Elizabeth Goodstein, entre otros. Para ello, se explicarán algunos conceptos en relación a la familia de la acedia, la melancolía y el aburrimiento en relación a la “metapoiesis” literaria. Para luego establecer las correspondencias con los textos más emblemáticos de la escritora, haciendo hincapié en su novela *Historia de una marcha a pie* y, finalmente, bosquejar su estética.

Palabras clave: Victoria De Stefano, novela, *tedium*, melancolía, estética.

Stories of the march on foot: the aesthetics of tedium in the narrative of Victoria de Stefano

Abstract

Victoria De Stefano has been considered by her peers as one of the most important writers in Venezuela. Her profound sensitivity to the existential becoming, translated into a writing that is not exempt of poeticism, makes her an unavoidable reference when it comes to establishing a canon of the contemporary Spanish-speaking novel. This dissertation aims to approach the relationship between the author's writing and *tedium* from the ideas put forward by philosophers such as Giorgio Agamben, Lars Svendsen, Elizabeth Goodstein, among others. To do so, some concepts will be explained in relation to the family of *acedia*, melancholy and boredom in relation to the literary "metapoiesis". To then establish the correspondences with the most emblematic texts of the writer, emphasizing her novel *Historia de una marcha a pie* and, finally, sketch her aesthetics.

Keywords: Victoria De Stefano, novel, *tedium*, melancholy, aesthetics.

Recepción: 01/09/2022 **Evaluación:** 10/10/2022 **Recepción de la versión definitiva:** 01/11/2022



Histoires de la marche à pied : l'esthétique de l'ennui dans le récit de Victoria de Stefano

Resume

Victoria De Stefano a été considérée par ses pairs comme l'un des écrivains les plus importants du Venezuela. Sa profonde sensibilité au devenir existentiel, traduite dans une écriture non dénuée de poésie, en fait une référence incontournable lorsqu'il s'agit d'établir un canon du roman contemporain en langue espagnole. Cette thèse vise à aborder la relation entre l'écriture de l'auteur et l'ennui sur la base des idées avancées par des philosophes tels que Giorgio Agamben, Lars Svendsen et Elizabeth Goodstein, entre autres. Pour ce faire, certains concepts seront expliqués par rapport à la famille de l'acédie, de la mélancolie et de l'ennui en relation avec la " métapoïèse " littéraire. Il s'agira ensuite d'établir des correspondances avec les textes les plus emblématiques de l'écrivain, en mettant l'accent sur son roman *Histoire d'une marche à pied*, et enfin d'esquisser son esthétique.

Mots clés : Victoria De Stefano, roman, ennui, mélancolie, esthétique.

Histórias da marcha a pé: a estética do tédio na narrativa de Victoria de Stefano

Resumo

Victoria De Stefano tem sido considerada por seus pares como uma das escritoras mais importantes da Venezuela. Sua profunda sensibilidade ao devir existencial, traduzida em uma escrita que não é desprovida de poética, faz dela um ponto de referência inevitável quando se trata de estabelecer um cânone do romance contemporâneo em língua espanhola. Esta dissertação visa abordar a relação entre a escrita do autor e o tédio com base nas ideias apresentadas por filósofos como Giorgio Agamben, Lars Svendsen e Elizabeth Goodstein, entre outros. Para isso, alguns conceitos serão explicados em relação à família da acédia, melancolia e tédio em relação à "metapoiesis" literária. Em seguida, o trabalho estabelecerá correspondências com os textos mais emblemáticos da escritora, com ênfase em seu romance *Historia de una marcha a pie* e, finalmente, delineará sua estética.

Palavras-chave: Victoria De Stefano, Romance, Tédio, Melancolia, Estética.



Mi cabeza giraba libremente como la piedra de afilar en el vacío

Victoria de Stefano en *Historias de una marcha a pie*

Introducción

La paradoja es la principal protagonista de la novela y más cuando queremos establecer un canon en la heterogénea y, muchas veces, iconoclasta producción de dicho género en Venezuela. Desde sus orígenes, la novela es un espacio dialógico donde los escritores han tratado establecer la conciencia estética de las múltiples potencialidades de los modos de representación dentro de contextos determinados por su relativismo. A mayor conciencia, mayor reflexión sobre la *insubordinación de los márgenes* del género novelístico; pero también mayor capacidad de los escritores de propiciar sus propios diálogos, sus interacciones, sus angustias, sus influencias y, como consecuencia, sus formas de legitimación e institucionalización dentro mapa literario del país.

En ese sentido, la escritura de Victoria de Stefano es imprescindible la hora de marcar las señas de tan vasta cartografía de la novela en Venezuela. Reconocida por la crítica nacional e internacional como una novelista más dotada del país gracias no sólo a la constaten y sufrida reflexión que hace en y sobre el género, sino también a la construcción de un discurso que muestra la problemática existencial de la actividad escrituraria. Victoria de Stefano convierte a la novela en lugar donde se dibuja su propia poética, entendida como la puesta en escena del agobio que significa la infructuosa representación del pensamiento en potencia.

A partir de *Historias de la marcha a pie*- publicada inicialmente en 1997 y reeditada en 2013-, y de sus otros textos, pretendemos aproximarnos a la estética que nos permite configurar la novelística de Victoria de Stefano.

Empecemos esta disertación presentando dos referentes. En primer lugar, la película del director estadounidense Terrence Malick, titulada *To the wonder*. La historia es un leitmotiv: un relato de encuentro y desencuentro amoroso; una “chatura” discursiva de amor, si nos atenemos a lo formulado por Roland Barthes (1993), que se caracteriza por subordinar las palabras a las hermosas locaciones, el pendular entre cálidos y fríos fotogramas y la ambigua gestualidad de la tristeza en el rostro de los personajes. El film es definitivamente



lento; tiene pocos atractivos para satisfacer el acostumbrado horizonte de expectativas del espectador común. Además, hay una pintura recurrente del fracaso que se expresa en los espacios, en las tomas, en el vestuario, en el *soundtrack*. La actriz Olga Kurylenko aparece postrada y eufórica, llorando y sonriendo, temerosa, perdida, aburrida.

En segundo lugar, atendamos al clásico preámbulo retórico del símil que introduce lo que será la descripción y reflexión que hace el personaje narrador de la pajarera vacía que se observa desde la habitación donde convalece Bernardo en la novela *Historia de una marcha a pie* (2013): *Así como una persona que se aburre, y no teniendo otra cosa que hacer, con la esperanza de reducir el tiempo en que transcurre su aburrimiento acude a buscar motivos de distracción a su alrededor, di con un objeto bajo cuyos efes de encantamiento ya no conseguí apartarme...*(p.187).

Tanto en la película de Malick como el fragmento extraído de la novela de Victoria de Stefano observamos que el tedio es el núcleo que justifica la construcción de una estética. El tedio y sus variantes caracterizan toda la producción cinematográfica del director estadounidense y se refleja en la desaparición cada vez mayor de los diálogos, de las voces, de los parlamentos en una construcción discontinua de la narrativa de los fotogramas. Pareciera que el tedio sólo puede ser fotografiado en su mudez.

Por el contrario, consideramos que es tedio el que impulsa en la obra de Victoria de Stefano a hablar, aunque el contenido esté vacío, como la jaula que sólo embellece el espacio del sujeto enfermo. Obra marcada por un fuerte sentido estético que sólo es posible en el tedio.

Consideraciones teóricas

Entendemos por estética al modo de representar y organizar ciertas percepciones sobre un determinado fenómeno u objeto. Dichas representaciones no tienen una finalidad necesaria con la epistemología, pero bajo sus égidas, los objetos o fenómenos pueden ser aprehendidos, interpretados, reflexionados porque se organizan y “mitologizan”. En otras palabras, la estética es una epifanía que revela sensitivamente, hace interesante lo que de otra manera estaría inadvertido.



Ahora bien, ¿cómo explicar que la negatividad y, por tanto, su carencia de interés se haga interesante en el momento en que se convierte en un objeto estético? En otras palabras, ¿es posible hablar de estética del tedio sin caer en una contradicción? Esta paradoja la podemos exponer si entendemos el tedio en su estrecha relación con lo que deviene en interesante en el imaginario moderno.

Uno de los significados de la modernidad se encuentra en el cambio constante, en la angustiosa búsqueda de novedades. El gusano de la curiosidad que se impresiona ante lo nuevo, pero que inmediatamente se vuelve viejo. Entendido el interés como parte de la subjetividad moderna, el tedio sería aquello que ha perdido intensidad, y ha perdido sentido. El tedio no se entendería sin esa caducidad y de ahí su posibilidad estética: la representación de una negatividad. En el fondo, la modernidad es el relato de una ausencia de certezas ya que lo interesante no es sostenible en el tiempo.

Giorgio Agamben en su ensayo titulado *Estancias* (2006) reflexiona sobre el espacio en que se puede gozar lo que no puede ser poseído y *la posesión de lo que no puede gozarse* (p. 13). Ese lugar adjudicado a la crítica, es el mismo que conferimos a la estética cuando nos referimos al tedio: *lo que está recluso en la "estancia" de la crítica es nada, pero esta nada custodia la inapropiabilidad como su bien más precioso* (Ibidem)

La "estancia" es entendida por Agamben como el espacio literario por antonomasia. El concepto de Dante Alighieri en su *Tratado de la lengua vulgar* (1987), o mejor conocido como *Vulgari Eloquentia*, publicado en el siglo XIII señala:

Puesto que afirmamos que la canción es un conjunto de estancias, si se ignora lo que es estancia, se ignora también, necesariamente, lo que es canción, desde el momento que llegamos al conocimiento de lo definido por la estructura de la definición. Por consiguiente, debemos tratar qué es y qué queremos tratar por ese término. Debemos saber que dicho vocablo se formó solamente en relación con el arte, es decir, como continente total del arte de la canción. A esto se llama estancia, es decir mansión capaz o receptáculo de todo arte. (p. 119).

La estancia es el lugar soberano porque se considera un estado de excepción: espacio donde su única funcionalidad es el canto y no unas correspondencias de sentidos que terminen por justificar una realidad. La única realidad es lo literario.



Agamben subraya que en la *stanze* el hombre inscribe la tarea imposible de apropiarse de lo que, de todos modos, sigue siendo inapropiable. Ahora bien, ¿Cómo apropiarse de un objeto que no existe? Mediante la ilusión que permite el espacio literario. Sin embargo, ese deseo de hacerse en la impotencia genera y degenera en la figura de la acedia, la melancolía y el fetichismo.

La acedia es entendida como una forma de tristeza que se produce cuando se desea un objeto, pero no la vía para conseguirlo. Por eso el objeto del deseo se hace inaccesible por impotencia. El acidioso, como el monje medieval, desespera en la espera de lo que no termina por revelarse o producirse. Agamben (2006), además, agrega que:

Precisamente la ambigua polaridad negativa de la acedia se convierte de este modo en la levadura dialéctica capaz de invertir la privación en posesión. Puesto que su deseo permanece fijo en lo que se ha vuelto inaccesible, la acedia no es sólo una fuga de..., sino también una fuga por...que comunica con su objeto bajo la forma de negación y de carencia. Como en esas figuras ilusorias que pueden interpretarse unas veces de una manera y otras de otra, así cada uno de sus rasgos dibuja en su concavidad la llenazón de aquello de lo que se desvía y cada gesto que cumple en su fuga da fe de la perduración del vínculo que la une a ello. (p.34).

El acidioso insiste en su objeto del deseo, pero por la vía de la negación. Por eso sucumbe a la inacción de la pereza o los excesos propios del que se sale de las reglas que demarcan el camino tradicional para el logro de la meta. Se regodea en algo que ya no es posible porque se hundió en el tedio de la espera.

El melancólico revive el eros perverso del acidioso de lo inaccesible de su propio deseo. Pero al contrario del acidioso que tiende a desesperarse, el melancólico genera una fantasmagoría que sustituye el objeto del deseo por una encarnación de la imposibilidad. El melancólico empuja a la imaginación y a la memoria a dirigirse obsesivamente hacia una imagen espectral. Como el escritor, el melancólico construye un fetiche de la escritura a sabiendas de que la misma es una materialización de la ausencia. Por eso, el fetiche es un objeto concreto y tangible, que sustituye a un objeto ausente al que remite continuamente, es inmaterial e intangible. La literatura y el arte en general están estrechamente ligado a la erótica melancólica. Al respecto Agamben afirma:

El objeto perdido no es sino la apariencia que el deseo crea al propio cortejar del fantasma, y la introyección de la libido es sólo una de las facetas de un proceso

en el que lo que es real pierde su realidad para que lo que es irreal se vuelva real. Si el mundo externo es en efecto negado narcisistamente por el melancólico como objeto de amor, el fantasma recibe sin embargo de esa negación un principio de realidad y sale de la muda cripta interior para entrar en una nueva y fundamental dimensión. No ya fantasma y todavía no signo, el objeto irreal de la introyección melancólica abre un espacio que no es ni la alucinada escena onírica de los fantasmas ni el mundo indiferente de los objetos naturales; pero en este lugar intermediario y epifánico, situado en la tierra de nadie entre el amor narcisista de sí y la elección objetual externa, es donde podrán colocarse un día las creaciones de la cultura humana, el *entrebescar* de las formas simbólicas y de las prácticas textuales a través de las cuales el hombre entra en contacto con un mundo que le es más cercano que cualquier otro y del que dependen, más directamente que de la naturaleza física, su felicidad y su desventura (p. 63).

Por otra parte, Lars Svendsen, en su libro *la Filosofía del Tedio* (2006) explica la relación del concepto con la falta de contenido en los significados y el advenimiento como consecuencia de la inconformidad. Pareciera que, ante la curiosidad nunca satisfecha, el hombre moderno estuviese condenado al tedio. El catedrático noruego argumenta:

El hombre es adicto al significado. Todos tenemos un gran problema: nuestra vida debe tener algún tipo de contenido. No soportamos vivir sin algún tipo de contenido que se puede ver como constitutivo del significado. La falta de dirección es aburrida. El tedio puede ser descrito metafóricamente como una pérdida significada. El aburrimiento puede ser comprendido como una inconformidad en la comunicación porque la necesidad de significados no está siendo satisfecha. Para eliminar esta molestia, atacamos los síntomas en lugar de atacar la propia enfermedad intentando todo tipo de significados sustitutos. (p.32).

El tedio, entendido de esta manera, se manifiesta a través de una saturación de formas sin sentidos porque no existen o son perecederos. De allí la relación del tedio con cierto esteticismo y que en el caso de Victoria de Stefano lo evidenciamos en la pulcritud de su escritura.

El vacío de contenidos es calificado como una enfermedad que debe ser atacada. Desde la antigüedad se relacionó con una anomalía por los campos de poder o mecanismos reguladores.

Hay una amplia bibliografía que no sólo describe los males espirituales de la acedia o la melancolía, sino que despliega una amplia gama de terapias, ejercicios y preceptos que no



sólo intentan curar sino controlar los males que ponían y ponen en peligro la productividad y la consecución de fines en provecho de su bienestar y su relación con valores trascendentales.

Desafortunadamente, no es el espacio para profundizar sobre la relación del tedio con los imaginarios históricos de la acedia y la melancolía. Sin embargo, es necesario señalar que ambas surgen a partir de una imposibilidad de lograr lo que se desea y que trae como consecuencia la tristeza como gestualidad y la negación como postura vital. El acidioso, el melancólico y el aburrido se recrean en la “fantasmática” de lo irrealizable. Sólo es posible un discurso en la ausencia del objeto. Agamben dirá: *En la medida en que su tortuosa intención abre un espacio a la epifanía de lo inasible, el acidioso da testimonio de la oscura sabiduría según la cual sólo para quien ya no tiene esperanza ha sido dada la esperanza, y sólo para quien en cada caso no podrá alcanzarlas han sido asignadas metas* (op.cit. p.35).

El tedio es un acicate que conmueve a la actividad. Paradoja, repetimos, reafirmada por la escritora Victoria de Stefano en sus *Diarios* (2016): *Cuando me pongo a escribir me siento a salvo del tedio por el que, aburridos de todos y de nosotros mismos, nos vence el desasosiego y la impaciencia. Cuando me pongo a escribir me olvido de todo* (p.14).

El aburrido es un ser que, negándose, subvierte el orden establecido, transgrede los imaginarios legitimados y, alienado por el trabajo, rehúsa someterse a él. De esta forma el abúlico, más allá del calificativo de perezoso, es un ser que, al no actuar, subraya su soberanía.

La literatura, como espacio del afuera, es la estancia que permite la posibilidad de la negación, la “performatización” del tedio. Ya George Bataille en su célebre texto *La literatura y el mal* (2010) indicó que lo literario es el lugar donde se pervierte el estado de las cosas y se potencia lo imposible. La literatura es un excedente, un gasto, un lujo que violenta el sentido común para dar paso a nuestro malestar de la cultura.

Dejando a un lado estas fragmentarias apreciaciones teóricas, volvamos a la estética del tedio que pretendemos configurar dentro la novelística de Victoria de Stefano.

La estética de Vitoria de Stéfano:

Como ya lo adelantamos, *Historias de la marcha a pie* es considerada por Ednodio Quintero (2012) como obra fundamental del canon de la novela en Venezuela: *La apuesta mayor..., su opera magna*. Por otra parte, Enrique Vilas Mata (2006) se ha admirado ante la obra de Victoria De Stefano, sostiene:

una escritora extraordinariamente sensible que inicia una larga marcha en la que monologa sobre vida y literatura de una forma inolvidable, pues el monólogo deviene lentamente un diálogo lúcido con la realidad misma del lector, al que parece querer recordarle, al estilo de Himket, que vivir es nuestra tarea. Creo que Victoria de Stefano, venezolana de Rímini, escribe como la lluvia. Me recuerda a una frase de Dante en el Purgatorio: "Llovió después en la alta fantasía". Leyendo a Victoria de Stefano es imposible ignorar que la alta fantasía es un lugar en el que siempre llueve. (párr. 8).

Victoria de Stafano, más allá de las valoraciones críticas a su obra, ha sido galardonada con el Premio Municipal y finalista del prestigioso premio Rómulo Gallegos. Sin duda una autora que ha caminado *piano piano* por el sendero del éxito del complejo campo literario nacional e internacional.

En una entrevista realizada por el periodista Hugo Prieto (2017) con motivo de la celebración de los 80 años de la escritora, Victoria De Stefano apunta algunas claves sobre la novela de una estética donde predomina la relación de la escritura y el lento caminar de la experiencia:

Las Historias de la marcha a pie, por ejemplo, parte de un verso del poeta ecuatoriano César Dávila Andrade, que me citaba Juan Sánchez Peláez. "El destino es algo que hay que recorrer todo a pie". Dávila Andrade, que vivió exiliado en Venezuela, fue publicado por la Biblioteca Ayacucho. Busqué ese verso, pero no lo encontré. No importa, para mí es importante eso que él dice. El destino hay que recorrerlo todo a pie. También está un poema de la autora rusa, Marina Tsvietáieva. Ella tiene un poema, cuyo título es Oda de la marcha a pie. Ambos versos, digamos, tienen el mismo sentido. En mi novela aparecen muchos personajes que forman parte de mis caminatas o de las conversaciones con mis amigos, que caminan conmigo, que son Miguel Arroyo y Gerd Leufert. Fueron más de 14 años caminando todos los viernes. Ahora leo esto y me produce un dolor infinito, porque prácticamente he dejado de caminar (párr. 5).

Hay varios elementos que podemos resaltar tanto de lo sostenido por el escritor catalán Vila- Matas y la entrevista realizada por Hugo Prieto (2017). Por un lado, la magnanimidad,



paciencia y reflexión del y sobre el quehacer escriturario que borran las fronteras con la poesía y, por otra parte, la alusión constante al caminar y su lentitud, contraria a la velocidad y el vértigo. Victoria de Stefano se aplica a un ritmo pausado que, a su vez, marca una idea melancólica de la vida.

En *Historia de la marcha a pie* está conformada por una pluralidad de relatos que se circunscribe a la monotonía de la linealidad de un viaje cuya reiteración radica en la visita a un enfermo. Argel se transforma en el marco que permite la explosión de la memoria tanto del visitante personaje femenino como del anciano moribundo, Bernardo. Ambos se sumergen en el intercalado de monólogos donde dan a luz sus recuerdos y en, especial, la figuración de su tedio, de su cansancio. La novela nos recuerda, con sus cercanías y distancias, a grandes autores que han escrito sobre las potencialidades del sujeto enfermo como Thomas Mann y su *Montaña mágica*, Gesualdo Bufalino con su *Perorata del apestado* o Thomas Bernhard con sus *Relatos autobiográficos*.

Victoria de Stefano, a partir de un magistral manejo de la retórica, hace de su personaje un *flâneur* no sólo por su errar, sino un exiliado que se recrea en la percepción de un mundo que se le torna ajeno. Por eso, lo transforma en un recorrido escriturario. No olvidemos que Victoria de Stefano es autora del ensayo *Baudelaire, poesía y modernidad* (2006) y allí hace referencia al callejero como el sujeto que no tiene un sitio y vaga. El *flâneur* sólo registra lo que observa si un fin, sin una utilidad. A la manera del poeta maldito, los personajes se regodean en una “intriga superflua”. Dice el poeta francés en sus *Poemas en prosa* (1994): *Nunca estoy bien en parte alguna, y siempre creo que estaría mejor en cualquier otro sitio del que estoy*. Por eso el azota calles se pierde en las fragmentarias pinturas de la poesía.

Esa estancia del tedio es exclamada, de igual manera por el personaje de *Historia de la marcha a pie*:

Qué feroz e inoportuno y marchito fastidio el de la existencia estrecha en la que todo volvía a estar del mismo modo, en qué portento de fastidio podía llegar a convertirse de no ser por ese curso, rápido, gozoso, en que me transportaban todas esas imágenes con que se actualizaba una porción tan grande de mi tan remoto como recalcitrante pasado. (p. 248).

Aburrimiento potenciado en imágenes. La narración surge como la confirmación del vacío existencial, la pérdida de contenido.



Victoria de Stefano logra con su novela representar las modalidades estéticas del tedio que Lars Svendsen (2006) clasifica en situacional y existencial. La primera se manifiesta en el lenguaje corporal, en los gestos como estirar las piernas, bostezar, dejar de trabajar, caminar sin rumbo, escribir, colocar la mano izquierda en la cara y dejarse llevar por la ensoñación melancólica. La segunda, no se manifiesta, es inexpresiva, es hierática, predomina el silencio. Ambas categorías forman parte de un relato que refleja la degradación de todo cuerpo y, por tanto, la caída en el tiempo de toda ansia trascendental. Aburrirse es tomar conciencia de ello.

Walter Benjamin en *El libro de los pasajes* (2005) señala la relación del tedio con los espacios discontinuos del sueño:

El tedio es un paño cálido y gris forrado por dentro con la seda más ardiente y coloreada. En este paño nos envolvemos al soñar. En los arabescos de su forro nos encontramos en casa. Pero el durmiente tiene bajo todo ello una apariencia gris y aburrida. Y cuando despierta quiere contar lo que soñó, apenas consigue sino comunicar este aburrimiento. Pues ¿quién podría volver hacia afuera, de un golpe, el forro del tiempo? Y sin embargo, contar sueños no quiere decir otra cosa. Y no se pueden abordar de otra manera los pasajes, las construcciones en las que volvemos a vivir como en un sueño la vida de nuestros padres y abuelos, igual que el embrión, en el seno de la madre, vuelve a vivir la vida de los animales. Pues la existencia de esos espacios discurre también como los acontecimientos en los sueños: sin acentos [...] (p. 132).

La novelística de Victoria de Stefano es un *curriculum taedii* como esos “pasajes” del París decimonónico donde discurren los sueños de Benjamin. De ahí el “retornello” deciertos tópicos que va delineando una estética muy particular, pero paradójicamente coherente con el discurso de la modernidad. Tratemos de sistematizar las características de dicha estética convertida en estilo:

1. La narración como viaje hacia los laberintos del autoconocimiento:

Aunque la frese pertenece al irracionalista alemán del siglo XVIII, George Hamann, aplica muy bien a la estructura narrativa de Victoria de Stefano. Otras novelas que generan un corpus unitario con *Historias de una marcha pie*, tales como *El desolvido*, *Cabo de vida*, *La Noche llama a la noche*, *El lugar del escritor*, *Lluvia* y *Pedir demasiado*, transitan a contrapunto hacia la reconstrucción de una memoria experiencial de los personajes.



Transitividad imposible porque tales recuerdos están inapelablemente desahuciados. De ahí el tono melancólico y la dominante atmósfera depresiva que evidenciamos en sus textos. Podemos observar cómo su primera novela, *El desolvido*, publicada en 1974 se marca el inicio de la recurrente sensación de derrota. Después vendrán otros textos como la sugerente novela, *La noche llama a la noche* publicada en 1985 donde los personajes no sólo son la representación de un proyecto fallido o inconcluso, sino que, a la manera de un onanista, se regodearán en la desilusión y esta hace del tiempo un caminar hacia la nada.

[...]El tiempo se expande y sobre el alma descende, con pasos gatunos, el aburrimiento y la tristeza. No la tristeza con todas las sílabas arrastradas y vueltas sobre sí mismas, sino la que nombra sin más y de pasada, desmayada y tenue como una tela de araña. La que reverbera de los ojos hacia la sofocante nada, la que se desparrama por el mundo. (De Stefano, 2008, p. 55).

Esa telaraña de lenguaje de la tristeza permite espolear nuestra segunda categoría:

2. La retórica del tedio:

Elizabeth Goodstein en su emblemático libro titulado *Experiencice without qualities: borendon and modernity* (2005) resalta la importancia del discurso del tedio para determinar, por una parte, la compleja narrativa de la subjetividad en mundo moderno y, por otra, la desintegración trascendentalista de la historia como programa ilustrado. La muerte de los grandes relatos trae como consecuencia un hombre sin atributos que se solaza en los vestigios de un lenguaje que ha perdido el sostén metafísico o divino. De ahí la supremacía de una retórica sin contenido. Por eso el discurso el tedio es una forma de revisar la problemática del lenguaje.

Muestra de ello es que la novelística de Victoria de Stefano se reconoce por el manejo casi aristocrático del lenguaje que escapa a la simple corrección lingüística, y a las singularidades del uso plebeyo de la lengua. La retórica de Victoria de Stefano es decadente en la medida en que recurre a una perfección del lenguaje que no se adecúa a su contexto de producción. Esto no quiere decir que no comunique, por lo contrario. Su lenguaje es efectivo como una daga antigua que abre una herida a la impertinencia del mal uso del lenguaje y su

anquilosamiento en lugares comunes. Sus personajes, que además “performatizan” el rol del escritor, reflexionan sobre las posibilidades del lenguaje como representación de un sujeto que ha perdido la fe en los metadiscursos. Un ejemplo de ellos lo tomamos de la novela titulada *Paleografías* (2010). Allí se narra el viaje espeleológico y terapéutico del personaje Augusto por la ontología del discurso o el discurso del ser. Leyendo a Hamlet, Augusto medita:

Tenía muy presente lo de Polonio, cuando aún no era del extravío, pero ya en la emergencia de que su delirante charlatanería comenzara a engalanarse con las pompas de la lengua, le había pedido a su amado hijo Laertes que se grabase en la memoria: a todos tus pesares quita lengua. A todos tus pesares quita lengua. Quita, niega, niega, quita... [...] (p. 111).

Limpieza que alegóricamente se relaciona con la enfermedad y la necesidad de una profilaxis del cuerpo. En este caso, el cuerpo de la escritura en *Historia de una marcha a pie*, la presencia constante de lo insalubre lleva a la narradora a una obsesión por la higiene no sólo del cuerpo sino del lenguaje. Sólo en la degradación de la carne se puede tener conciencia de salud: *Ay, el deseo de ejecutar mis hábitos de higiene, esa limpieza, esa urbanidad corporal que es inherente al cuerpo sano y cuya forzada pérdida es el primer síntoma de la enfermedad* (2013, p.27). Por eso la importancia del trabajo dentro del tedio y el peligro de que el aburrimiento devenga en asedia.

Estos nos llevas nuestra última característica:

3. La metatextualidad melancólica:

En continuidad con lo anterior, debemos acotar que las novelas de Victoria de Stefano no sólo reflexionan sobre el lenguaje, sino sobre el “constructo” de la novela. Plagadas éstas de artistas que se sumergen en la narración de la narración como una serpiente que se muerde la cola, pero que también, se hunden en la memoria de lo leído. Victoria, además, declara en sus *Diarios* de 1988-89 que también utiliza las recomendaciones autorizadas de sus amigos. Lecturas, que además, son citadas, comentadas, y por supuesto, contrastadas como espejos con el tedio vitae del propio escritor o de los personajes que oscilan en los textos. En novelas



como *El lugar del escritor* publicada en 1993 se encuentran elementos metatextuales como el siguiente:

Mis novelas en el fondo si de algo tratan es de todos esos trabajos con que nos erosionan la vida: el peor de todos, el trabajo de ser feliz, esto es, de no ser de todos infelices. Todos mis personajes están exhaustos, si callan es porque ahorran el aire para la última boqueada, y si a veces responden es como sonámbulos a quienes de golpe gritan sus nombres...son la inmutabilidad de sus inmensos dolores... (De Stefano, 2010, p. 40).

La metatextualidad responde a una retórica de la experiencia que no encuentra, en los referentes tradicionales, las representaciones que se adecúen a los problemas existenciales del sujeto. Por eso, insistimos, sobre la reflexión melancólica sobre los modos dramáticos de ser y hacer del lenguaje. Un ejemplo de ello lo podemos evidenciar en novela *Lluvia* (2002), quizá la novela más auto referencial de Victoria de Stefano:

Demasiado espíritu crítico, como sí mismo enemigo de sí mismo acechando en el desfiladero, además de la vieja e infortunada proclividad al signo destructivo del detalle eran los responsables de que su humor mudara al extremo de querer renunciar a los combates de lo que le restaba de vida y, a continuación, no desear ni tan siquiera abreviar la sombra de un anhelo de esa nada en que, con la rotación del enjambre oscuro delante de los ojos, el tumulto de la imágenes se dispersaba y el líquido de la sangre, subiendo por los pies, se desecaba y se retraía. (p. 54).

Conclusión

Para concluir este acercamiento, queremos agregar que el tedio en la narrativa de Victoria de Stefano potencia lo literario para subvertir la inopia de la existencia. Por otra parte, es un acto subversivo que acentúa la soberanía ante los discursos modeladores del poder. En una Venezuela de imposturas polarizadas, la obra de Victoria de Stefano funge como “el preferiría no hacerlo” de Bertleby que convierte su negatividad en un acto de violencia contra el estado de conformidad. La estética del tedio es otras de la forma de representar la dolorosa consciencia.

Referencias

- Agamben, G. (2006). *Estancias. La palabra y el fantasma en la cultura occidental*. Edit. Pre-textos.
- Alighieri, D. (1987). *Tratado de la lengua vulgar* (Traducción, Introducción y notas de Federico Ferrero Gay en colaboración con Hildeberto Villegas Méndez). SEP.
- Barthes, R. (1993). *Fragmento de un discurso amoroso*. Siglo XXI editores.
- Bataille, G. (2010). *Literatura y el mal*. Editorial Notersur.
- Benjamín, W. (2005). *Libro de los pasajes*. Edit. Akal.
- De Stefano, V. (2002). *Lluvia*. Oscar Todman Editores.
- _____ (2006). *El desolvido*. Editorial Mondadori.
- _____ (2008). *La noche llama a la noche*. Editorial Mondadori.
- _____ (2010). *El lugar del escritor*. Otero ediciones.
- _____ (2010). *Paleografías*. Editorial Alfaguara.
- _____ (2013). *Historias de la marcha a pie*. Editorial Alfaguara.
- _____ (2016). *Diarios 1988-1989*. La insubordinación de los márgenes. Editorial El Estilete.
- Goodstein, E. (2005). *Experience without qualites: borendon and modernity*. Stanford. California. Stanford University Press.
- Prieto, H. (2017) *Victoria de Stefano*. "A veces siento que llegó la noche" (entrevista realizada a Victoria de Stefano) En: Prodavinci. 22 de enero de 2017. <https://prodavinci.com/victoria-de-stefano-a-veces-siento-que-llego-la-noche/>
- Quintero, E. (2012) *Leer a Victoria De Stefano*. En: *El papel literario*. *El Nacional*. Domingo 2 de diciembre de 2012
- Svendsen, L. (2006). *Filosofía del tedio*. Barcelona. Editorial Tusquets.
- Vila-Matas, E. *La invención de la lluvia*. En: *El país*, 28 de mayo de 2006.





ALGUNAS CONSIDERACIONES PARA LA CLASE DE LENGUA**Norma González de Zambrano** ipcelesc@gmail.com <https://orcid.org/0000-0002-2618-7980>

Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Instituto Pedagógico de Caracas
Venezuela

Es profesora egresada del Instituto Universitario Pedagógico de Caracas en la Especialidad de Lengua Castellana y Literatura y Magíster en Lingüística de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Núcleo Instituto Pedagógico de Caracas. Es personal docente de la UPEL-IPC adscrita a la Cátedra de Lingüística General en el Departamento de Castellano, Literatura y Latín. Desde el año 2003, colabora con la Cátedra UNESCO para el Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación en América Latina con Base en la Lectura y la Escritura y desde 2010, coordina la Sede Principal de esta Cátedra en Venezuela. Es coordinadora del programa de Maestría en Lingüística en el Instituto Pedagógico de Caracas. Es Miembro activo de la Asociación Mexicana de Profesores de Lengua y Literatura, A.C. Coordinadora del área de Pedagogía de la Lengua y la Literatura del Instituto Venezolano de Investigaciones Lingüísticas Y Literarias "Andrés Bello"

Resumen

El propósito del artículo es reflexionar en torno a las consideraciones pertinentes cuando se enseña lengua materna, idioma castellano según la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999) en su Título I, Artículo 9, o Español de Venezuela según Villalba de Ledezma y Obregón, 1990. Se estudian aspectos del legado de la tradición pedagógica, sentido práctico y prospectivo de la enseñanza de la lengua para el desarrollo sistemático de la competencia comunicativa de los aprendices en los distintos niveles del sistema educativo venezolano, la función comunicativa del lenguaje, el desarrollo individual y sociocognitivo y la relación lengua-pensamiento. Se reporta una investigación de campo, enmarcada en el paradigma interpretativo y con enfoque cualitativo. Es una aproximación documental a la fundamentación teórico-práctica para optimizar la formación permanente del docente, honrar la función del profesorado formado en el área, revertir los resultados de fracaso escolar por inadecuaciones idiomáticas y repensar la calidad de la clase de lengua.

Palabras clave: enseñanza de la lengua, competencia comunicativa, lengua-pensamiento, formación docente.

Recepción: 10/09/2022 **Evaluación:** 12/10/2022 **Recepción de la versión definitiva:** 18/11/2022



Some considerations for the language class**Abstract**

The purpose of this article is to reflect on the pertinent considerations when teaching the mother tongue, Spanish language according to the Constitution of the Bolivarian Republic of Venezuela (1999) in its Title I, Article 9, or Venezuelan Spanish according to Villalba de Ledezma and Obregón, 1990. Aspects of the legacy of the pedagogical tradition, practical and prospective sense of language teaching for the systematic development of learners' communicative competence at the different levels of the Venezuelan educational system, the communicative function of language, individual and socio-cognitive development, and the language-thinking relationship are studied. A field research is reported, framed in the interpretative paradigm and with a qualitative approach. This work is a documentary approach to the theoretical-practical foundation to optimize the teacher's continuing education, to honor the role of teachers trained in the area, to revert the results of school failure due to language inadequacies and to rethink the quality of the language class.

Keywords: language teaching, communicative competence, language-thinking, teacher training.

Quelques considérations pour la classe de langue**Resume**

L'objectif de cet article est de réfléchir aux considérations pertinentes lors de l'enseignement de la langue maternelle, le castillan selon la Constitution de la République bolivarienne du Venezuela (1999) dans son titre I, article 9, ou l'espagnol vénézuélien selon Villalba de Ledezma et Obregón, 1990. Les aspects de l'héritage de la tradition pédagogique, le sens pratique et prospectif de l'enseignement des langues pour le développement systématique de la compétence communicative des apprenants aux différents niveaux du système éducatif vénézuélien, la fonction communicative de la langue, le développement individuel et socio-cognitif et la relation langue-pensée sont étudiés. Il s'agit d'une étude de terrain, encadrée dans le paradigme interprétatif et avec une approche qualitative. Il s'agit d'une approche documentaire des fondements théorico-pratiques permettant d'optimiser la formation continue des enseignants, d'honorer le rôle des enseignants formés sur place, d'inverser les résultats de l'échec scolaire dû aux insuffisances linguistiques et de repenser la qualité de la classe de langue.

Mots clés : enseignement des langues, compétence communicative, pensée linguistique, formation des enseignants.



Algumas considerações para os cursos de idiomas

Resumo

O objetivo do artigo é refletir sobre as principais considerações ao ensinar a língua materna, língua castelhana de acordo com a Constituição da República Bolivariana da Venezuela (1999) em seu Título I, Artigo 9, ou o espanhol venezuelano de acordo com Villalba de Ledezma e Obregón, 1990. São estudados aspectos do legado da tradição pedagógica, o sentido prático e prospectivo do ensino de idiomas para o desenvolvimento sistemático da competência comunicativa dos alunos nos diferentes níveis do sistema educacional venezuelano, a função comunicativa da língua, o desenvolvimento individual e sociocognitivo e a relação entre linguagem e pensamento. Este é um estudo de pesquisa de campo, enquadrado no paradigma interpretativo e com uma abordagem qualitativa. É uma abordagem documental dos fundamentos teórico-práticos para otimizar a formação de professores em serviço, honrando o papel dos professores formados na área, revertendo os resultados do fracasso escolar devido à inadequação da linguagem e repensando a qualidade dos cursos de idioma.

Palavras-chave: Ensino de Idiomas, Competência Comunicativa, Pensamento Linguístico, Treinamento de Professores.



Introducción

En la segunda década del siglo XXI en las aulas de algunas universidades venezolanas ingresan bachilleres que no saben leer ni escribir, así lo afirman quienes se desempeñan en este ámbito, notas de prensa (Jordán, 2022) lo reportan, documentos (UPEL, 2000; Lafontant, 2022) lo confirman y autores como Jáimez y Fernández (2010) lo comentan desde la pasada década. En el mundo actual, tras el receso obligado por la pandemia, se ha develado con más intensidad, los desaciertos idiomáticos (usos inadecuados de la lengua oral y de la lengua escrita, vocabulario limitado, insuficiente conocimiento previo, escritura desacertada, problemas en la comprensión de la lectura, entre otros) no solo de los aprendices, sino de figuras públicas, políticos, docentes, entre otras personas reconocidas y anónimas, cuando expresaron su inconformidad ante tantos días de encierro o cuando opinaron o sugirieron qué hacer en tal situación. Hay quienes atribuyen las inadecuaciones a diversas razones, pero en estos últimos días, se ha acusado a la educación a distancia, tema de interés para ser considerado en otro escrito, pero que no justifica tales desempeños ni es la única razón de las inexactitudes. Se recuerda que el equipaje académico de los estudiantes reporta el contenido de la valija de aprendizaje de los años anteriores de escolaridad. ¿Qué ha ocurrido entonces? ¿La prosecución de estudios prepara o no al estudiantado para continuar los estudios universitarios? ¿Por qué la valija de conocimiento reporta el peso establecido por cada año cursado? ¿Dónde quedó ese equipaje? ¿Los años de escolaridad no enseñan cuanto tiene que enseñar o los aprendices no aprenden lo que deben aprender?

La invitación directa es a centrar la mirada en la educación y el foco lo ubicamos en un aspecto particular de ella, en la enseñanza de la lengua materna, por ende, en la clase de lengua. Por lo tanto, es relevante definir entonces quién enseña y con qué enfoque, así como puntualizar quién aprende y para qué aprende, determinar qué es una clase en esta área del saber y cómo debe prepararse, especificar cuáles serían los fundamentos teóricos-prácticos que deben considerarse en ella, entre otras tantas interrogantes. Responder las preguntas formuladas con anterioridad y las que vayan emergiendo en la práctica puede establecer la diferencia en la dinámica de aula que se protagonice, así como en la reciprocidad y la relación entre emisor y receptor. Estos aspectos son de interés para quien



decide formarse como docente en el área, temática preocupante para muchos educadores, y objeto de estudio para unos cuantos investigadores. En este artículo se presenta un compendio de la primera parte de un trabajo de investigación en proceso y se reflexiona al respecto. Por cuestión de brevedad de espacio, la estructura está organizada de la siguiente manera: 1. Introducción, 2. Fundamentación teórica: En torno a la teoría lingüística; La relación lengua-pensamiento; La clase de lengua y Formación docente, 3. Caminos y 4. A manera de cierre. Sin mayor dilación damos a conocer nuestras ideas.

Fundamentación teórica

Para iniciar el recorrido teórico, se menciona la obra *Cartas a quien pretende enseñar*, cuyo autor el pedagogo brasileiro Paulo Freire (2010, p. 45-46), en el contenido de la Primera carta denominada Enseñar-Aprender, Lectura del mundo-Lectura de la palabra, expresa:

Ningún tema puede ser más adecuado como objeto de esta primera carta para quien se atreve a enseñar que el significado crítico de ese acto, así como el significado crítico de aprender. Es que el enseñar no existe sin el aprender, y con esto quiero decir más que lo que diría si dijese que el acto de enseñar exige la existencia de quien enseña y de quien aprende. Quiere decir que el enseñar y el aprender se van dando de manera tal que, por un lado, quien enseña aprende porque reconoce un conocimiento antes aprendido y, por el otro, porque observando la manera como la curiosidad del alumno aprendiz trabaja para aprehender lo que se está enseñando, sin lo cual no aprende, el educador se ayuda a descubrir dudas, aciertos y errores.

El aprendizaje del educador, al enseñar, no se da necesariamente a través de la rectificación de los errores que comete el aprendiz. El aprendizaje del educador se verifica en la medida, que éste, humilde y abierto, se encuentre permanentemente disponible para repensar lo pensado, para revisar sus posiciones; se percibe en cómo busca involucrarse con la curiosidad del alumno y los diferentes caminos y senderos que ésta le hace recorrer. Algunos de esos caminos y algunos de esos senderos que a veces recorre la curiosidad casi virgen de los alumnos están cargados de sugerencias, de preguntas, que el educador no había notado antes. Pero ahora, al enseñar, no como un burócrata de la mente sino reconstruyendo los caminos de su curiosidad -razón por la que su cuerpo consciente, sensible, emocionado, se abre a las adivinaciones de los alumnos, a su ingenuidad, a su criticidad-, el educador tiene un momento rico de su aprender en el acto de enseñar. El educador aprende primero a enseñar, pero también aprende a enseñar al enseñar algo que es reaprendido por estar siendo enseñado.



Pareciese ser redundante, pero no lo es. Pareciese ser un trabalenguas, pero tampoco lo es. Los dos párrafos anteriores resaltan dos verbos, dos actos implícitos en la práctica educativa, porque enseñar y aprender demandan una simbiosis que se complementa con el objeto de estudio, la lengua. En concreto, la tríada pedagógica conformada por quien guía el camino (el docente), por quienes realizan el viaje (los aprendices) y por el recorrido (los contenidos del área de estudio). En el tiempo actual, en pleno siglo XXI, las diversas condiciones y exigencias de las prácticas pedagógicas han variado, es oportuno entonces confrontar con miras a redimensionar una verdadera transformación educativa cuáles han sido las dudas, los aciertos y los errores en cada una de las líneas que conforman la tríada con vinculación en la enseñanza de la lengua para que no se siga replicando el ingreso de bachilleres que no saben leer ni escribir a las universidades. La asignación para los docentes del área es compleja, ellos lo saben y esto los compromete, porque cómo enmendar los vacíos de conocimiento previo de años anteriores.

Si enseñar lengua significa propiciar el desarrollo de la competencia comunicativa de los aprendices, es menester para ello indicar que para este artículo se asume la competencia comunicativa en un sentido amplio como un engranaje conformado por otras competencias menores como la competencia lingüística, gramatical, textual o discursiva, pragmática, sociolingüística, ética, ideológica, estratégica, entre otras tantas competencias, integración que se realiza después de haber revisado información teórica al respecto (Chomsky, 1965; Hymes, 1971; Lomas, Osoro y Tusón, 1996; Jáimez, 2004; Jáimez y Fernández, 2010; Jáimez y Adrián, 2010, entre otras fuentes consultadas), para ofrecer a los estudiantes todas las herramientas idiomáticas apropiadas y estimadas en la interacción plena del mundo social. En esta situación se supone que enseñar lengua remite a dar clase y en esa clase se ofrece todo el ropaje lingüístico que le permita interactuar socialmente a los hablantes para comprender y producir mensajes según el propósito y mensajes adecuados al contexto. Pero ¿cómo dar clase de lengua para propiciar el desarrollo de la competencia comunicativa de los aprendices? Para responder la interrogante es condición *sine qua non* efectuar, previamente, un sucinto recorrido por la teoría lingüística.



En torno a la teoría lingüística

En el inicio del camino y para realzar la labor del docente del área, se subraya el texto del autor Páez Urdaneta (1991, p. 15), lingüista venezolano, quien en el capítulo introductorio de su obra expresa que:

Quienes académica y existencialmente se han entregado a la enseñanza, la investigación y la divulgación de una ciencia no encontrarán difícil la defensa de su aporte al conocimiento. En el caso de la lingüística nos sentimos en comunión con el prospecto de una ciencia sobre el logos humano, universal y cambiante, sobre la voz y la palabra como mecanismos de defensa y construcción ante el paso y el peso del tiempo.

En pocas palabras, se señala la importancia del conocimiento idiomático y la encomiable misión del profesor de lengua, pero es ineludible destacar que el estudio del lenguaje ha experimentado un desarrollo importante a lo largo de la historia de la cultura. Cada período marca un hito y como docente hay que conocerlo para transferir a la praxis educativa los avances significativos. En consecuencia, es una referencia obligada transitar la antigüedad griega y latina para rescatar contenidos de peso y fuerza en esta labor académica; aspectos como las categorías y accidentes gramaticales, oratoria, retórica, entre otros contenidos los debemos a la herencia griega y latina. La historia continúa y la fundamentación teórica extiende su desarrollo y se construyen puentes modernos que aproximan al siglo XX: de la autoría de Ferdinand de Saussure (1945) y sus discípulos emergen la caracterización de lengua como sistema, las dicotomías saussureanas como puntos de razonamiento para disentir y seguir estudiando desde una perspectiva prescriptiva, descriptiva y estructural el objeto de interés. Desde esta corriente se incorpora la estructura de la lengua, la economía lingüística y la proximidad a la función comunicativa de la lengua, soportes referenciales para seguir desarrollando los estudios lingüísticos. A mediados del siglo XX florecen las ideas de Noam Chomsky (1976) con un enfoque mentalista y con dos términos transformadores (competencia y actuación) para la actividad lingüística, información que revoluciona los estudios en el área. La especificidad del estudio del lenguaje continúa en crecimiento y aspectos ya considerados se retoman. La imagen mental se transforma, el significado comienza a extender el campo de investigación y en esa amplitud la psicología encuentra cabida para vincularse con las actuaciones



lingüísticas. La psicolingüística irrumpe y los estudios lingüísticos posteriores a Chomsky proyectan un carácter más comunicativo pero también más cognitivo de la lengua. Los lingüistas marcan diferencias: Hymes (1971) exterioriza aspectos etnográficos que impregnan la comunicación humana; Halliday (1982) retoma el lenguaje como un sistema funcional de opciones que se va adquiriendo en la interacción con los otros seres sociales; van Dijk (1996) se ocupa con modelos mentales, superestructuras para conocer orden discursivo, tipo de texto, e incluso, el contexto. Entre otros contenidos, el discurso se instala y da cabida el Análisis Crítico del Discurso (ACD), líneas de estudio que han ampliado las perspectivas de referencias de la comunicación. Los estudios de las prácticas verbales y de las prácticas discursivas continúan en ascenso, en consecuencia, la orientación de la clase de lengua debe ser reconsiderada desde las bondades y las restricciones de cada corriente lingüística y desde las oportunidades que ofrecen los propósitos y los contextos comunicativos. En este escenario, la finalidad no es hacer teoría lingüística, sino derivar de ella los aspectos que deben considerarse para la clase en estudio.

El fin expresado insta a dirigir la mirada a los contenidos fundamentales de las prácticas verbales como los aspectos fonológicos, morfológicos, sintácticos semánticos, léxicos, pragmáticos y grafemáticos de la lengua en cuestión. Es cardinal además considerar la lengua como objeto cultural, las cuatro habilidades lingüísticas con sus especificidades y caracterizadas como procesos, la lengua en uso y en situaciones específicas de comunicación, con propósitos definidos en contextos variados, es decir, considerar los textos, los actos de habla, los órdenes discursivos e incluso los géneros académicos para garantizar el éxito comunicacional, sin excluir la integración de los códigos no verbales. En una clase de lengua el enfoque debe combinar lo comunicativo, lo textual y lo procesual para dar cabida a los aspectos metalingüístico, metacognitivo y metadiscursivo, con el objetivo de que cada aprendiz incorpore la autorregulación y pueda progresar en la intencionalidad de su intercambio lingüístico hacia el desarrollo de la competencia comunicativa.

Asimismo, se precisa vincular la lengua con ciertas dimensiones de la convivencia humana como la sociedad, la realidad, la cultura, el pensamiento para integrar en las relaciones lengua-sociedad, lengua-realidad, lengua-cultura y lengua-pensamiento,



combinaciones que la lingüística por sí sola no responde, y por lo cual demanda las atenciones de otras ciencias afines a la ciencia del lenguaje. De igual modo, las orientaciones teóricas divagan en los escenarios académicos y la metodología de la enseñanza oscila desde los enfoques tradicionales hasta discursivos. No obstante, la tradición ha legado consideraciones relevantes que indican y definen el norte en la ruta pedagógica. En este estudio el énfasis se enmarca en la relación lengua-pensamiento, por la relevancia de esta correspondencia en el ámbito escolar, académico y por el cometido del profesor especialista en el área de lengua.

La relación lengua-pensamiento

Son muchos los problemas en educación, política, ética, finanzas, etc. Pero en esta oportunidad la praxis pedagógica la colocamos en el aula de clase y en el área de lengua. En ese espacio surge la disyuntiva de si el lenguaje es la condición fundamental para el pensamiento, o si el pensamiento es la condición fundamental para el lenguaje, el dilema no es el eje de este apartado, sino la correlación estrecha que existe entre ambas concepciones para destacar la notabilidad de la misma en la comprensión y producción de mensajes verbales y no verbales. Las distintas tendencias pedagógicas, bien sean, conductistas, mentalistas, cognitivas (independientemente sean piagetianas, vigotskianas o de andamiaje) y funcionalistas presuponen un vínculo estrecho en tan íntima relación entre la lengua y el pensamiento pero con foco en distintos puntos de la correspondencia recíproca en la identificación de cada tendencia.

Desde mucho antes de la primera publicación del *Curso de Lingüística General* de Ferdinand de Saussure, en 1916, la imagen mental, el significado, son fundamentales para comunicar, pero esa acepción se ha ido transfiriendo bien por ser una fiel calca de lengua y pensamiento o bien porque hay puntos de ella que se conectan con el pensamiento o viceversa, lo relevante es que el carácter mental se hace sentir. Son variadas las explicaciones, esa propiedad se ha ido transformando con los estudios y se han dado a conocer los procesos vinculantes con la significación, con la búsqueda de sentido. En algunos casos puede ocurrir que el foco se centre en la inteligencia para el desarrollo del pensamiento y posterior progreso lingüístico con la correspondiente correlación solidaria



entre lenguaje y mente, o que ambos desarrollos sean independientes pero en algún punto de la evolución se cruzan para destacar el lenguaje como más mental y el pensamiento como más verbal. De estos enfoques la visión constructivista ha sido la más desarrollada en Venezuela y se aproxima al proceso del pensamiento del niño y del adolescente en el progreso gradual hasta alcanzar la etapa del pensamiento lógico-formal, estadio requerido para el desempeño óptimo en los ambientes académicos. Incluso hay estudios que reportan la correspondencia entre cada estadio y el nivel de escolaridad por edad (Gorman, 1975). Otras veces, el énfasis se centra en el aspecto comunicativo y en el intercambio de roles, producto de la interacción social pero sin presuponer modelo psicológico alguno.

La lengua es vehículo de comunicación, pero también es vehículo del pensamiento e instrumento de aprendizaje. Por tal razón es de vital importancia, a partir de esta relación impulsar el aprendizaje y el desarrollo intelectual de los aprendices, aspecto relevante en la clase de lengua. El lenguaje permite la fluidez de procesos cognoscitivos (identificar, observar, describir, conocer, reconocer, desarrollar, planificar, producir, revisar, comprender, seriar, caracterizar, comparar, clasificar, corregir, analizar, sintetizar, evaluar, definir, evaluar, etc.), aspecto apreciable en el docente de una clase de lengua porque con una motivación de interés la audiencia puede alcanzar las condiciones requeridas para activar los distintos procesos cognitivos básicos y complejos, fundamentales en todos los ámbitos de la vida.

Del mismo modo, la función dialógica proporciona el abordaje de distintos temas útiles para la vida puesto que puede favorecer el proceso de resolución de problemas, la cuestión de la representación mental y el asunto de la construcción de conceptos, todos los conocimientos mencionados también son indicadores de autonomía y autoestima de cada uno de los estudiantes e incluso del grupo, son hitos que inciden progresivamente en la vida personal, social, escolar, académica, cultural y profesional del ser humano. Desde el preescolar hasta la universidad la gradación sistemática de procedimientos, conceptos y actitudes inspira el alcance de los contenidos pertinentes con carácter ascendente en los distintos grados y niveles del sistema educativo venezolano. Hay que ocuparse para que los aprendices escalen la cima del progreso cognitivo. La valoración de la lengua, la identidad, la cultura, la expresión, la transmisión y la preservación del conocimiento se van tramando



en la integración de los distintos procesos en cada una de las habilidades lingüísticas. La función comunicativa mantiene su vigencia mientras el docente sepa para qué la enseña y el aprendiz precise para qué la aprende. De una dinámica pedagógica que atienda integralmente el desarrollo lingüístico y cognitivo del estudiantado se desglosan los criterios para el raciocinio, para expresarse, para ser libres, para ejercer ciudadanía, para crear, para transformarse y resolver problemas, para interactuar, para integrarse en cada situación comunicativa, para aprender, para autoevaluarse, para autocriticarse, para evaluar y criticar a otros. En síntesis, para estimular el desarrollo de la función epistémica del lenguaje que junto al componente emocional deben proveer al aprendiz el combustible energético pertinente para cumplir la ruta y construcción de conocimiento, así como practicar la interacción lingüística. Ciertas actitudes como la responsabilidad, la disciplina, el compromiso, la selección de la estrategia y de la práctica favorecen el intercambio de saberes en la reciprocidad interactiva entre el docente y el aprendiz. Se demanda también asumir la relación lengua-pensamiento en todas las prácticas verbales y no verbales, en todas las prácticas discursivas, porque urge cambiar el desempeño académico del estudiantado.

La clase de lengua

La interacción en esta área en el desarrollo de la clase implica la activación de la tríada pedagógica, en la unificación entre el docente innovador, los aprendices activos, comprometidos, responsables y los contenidos específicos derivados del currículo, pero útiles para la convivencia humana. La investigación ha llegado a este espacio y son cuantiosas las fuentes que reportan información en torno al tema, en la selección realizada subrayan diversos estudios nacionales (Páez U., 1996; Sánchez de R., 1990, 1993, 1994; Sánchez de R. y Barrera L., 1992; Serrón, 2001, 2003, 2004; Fraca, Maurera y Silva, 2002; Fraca, 2003; Caldera, 2003; Jáimez, 2004; Mostacero, 2006; Arnáez, 2006; Serrano y Madrid, 2007; Silva y González, 2010; Jáimez y Fernández, 2010; Jáimez y Adrián, 2010) y estudios internacionales (Flower y Hayes, 1980; Scardamalia y Bereiter, 1992; van Dijk, 1996; Jolibert, 1991; Cassany, Luna y Sanz, 2003; Martínez, 2001; Camps, 2004; Carlino, 2004, 2005; Miranda, 2007; Carlino y Martínez, 2009; Sánchez y Borzone, 2010, entre



otros) que así lo indican, todos centrados específicamente en la enseñanza de la lengua. Algunos teóricos coinciden en el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes, en propiciar oportunidades para la interacción social.

Las numerosas documentaciones nacionales e internacionales recorren los distintos niveles del sistema educativo. Entre ellas se estima la apreciación que Cassany, Luna y Sanz (2003, p. [7]) incluyen en la presentación del libro *Enseñar lengua* con un epígrafe del investigador John McDowell: “El alumno trabaja con la lengua, el maestro trabaja con el aprendiz”. En pocas palabras, los autores concuerdan en la importancia de desplegar en el estudiante todos los usos y posibilidades del instrumento de comunicación, para tal realización hay que vencer los obstáculos y es imprescindible que el docente esté preparado en su laboratorio (aula) con todas las técnicas y procedimientos para orientar la dinámica en el escenario escolar y académico según el grado o nivel educativo. Sin embargo, en una nueva publicación, *El arte de dar clase (según un lingüista)*, Cassany (2021, p. 1) incorpora un epígrafe similar en la presentación de su obra “El aprendiz trabaja con el contenido, el docente trabaja con el aprendiz”, persevera en el enfoque porque según el autor un docente debe saber estar en el aula y crear situaciones de aprendizaje que redunden en la formación de las nuevas generaciones. Por supuesto en ese docente debe prevalecer la condición de ser humano para manejarse con humildad y sabiduría ante su audiencia.

El aula es el ambiente de aprendizaje y el espacio propicio para sistematizar y desarrollar las habilidades lingüísticas, con el afianzamiento gradual de la lengua oral y el desarrollo progresivo de la lengua escrita, es decir, el sustento oral para acrecentar luego el escrito e incrementar el caudal de conocimiento. Así ocurre en el aula del preescolar, de la escuela, del liceo y de la universidad. La racionalidad del aprendiz está sujeta al instrumento de comunicación y la capacidad idiomática se proyecta en habilidades, procesos, aciertos, desaciertos, preguntas, dudas, inquietudes, acciones, retrocesos, todos recursos válidos en la práctica pedagógica cuando el docente paciente sabe orientar cada pregunta y cada actividad hacia un aprendizaje específico.

La escuela sistematiza la enseñanza formal de la lengua. Pero la clase de lengua varía según el docente, en él deben conjugarse las suficientes virtudes para maniobrar el “buen” proceso de aprendizaje. En la escuela los estudiantes se aproximan a la lengua materna



como objeto de estudio y como instrumento de aprendizaje. Es compromiso de la escuela definir desde el área qué enseñar, cómo enseñarlo y para qué enseñarlo con el fin de garantizar que los estudiantes aprendan y sepan adecuar los usos de la lengua. Se sugiere el enfoque comunicativo funcional en concordancia con un amplio repertorio teórico para la planificación y diseño de actividades diversas para propiciar el uso contextualizado de la lengua. Los medios de comunicación, los formatos tecnológicos, las redes sociales, la globalización en general ofrecen toda una gama de posibilidades y modos de expresión que repercuten en el potencial comunicativo, cultural y cognitivo de los aprendices. Es responsabilidad de la escuela como institución que los estudiantes adecúen su desempeño idiomático según al formato de la situación comunicativa en juego.

La interpelación que se le hace al docente de la especialidad es que haga conciencia de su rol en el aula y sea guía para el grupo de estudiantes ávidos de conocimiento funcional. Para los autores Lomas, Osoro y Tusón (1996, (p. 29), la enseñanza de la lengua materna consiste en:

dotar al alumnado de los recursos de expresión y comprensión, y de reflexión sobre los usos lingüísticos y comunicativos, que le permitan una utilización adecuada de los diversos códigos lingüísticos y no lingüísticos disponibles en situaciones y contextos variados, con diferente grado de formalización o planificación en sus producciones orales y escritas.

Es en la clase de lengua donde el aprendiz debe apropiarse del uso idiomático en los distintos formatos y en todos los registros de las situaciones comunicativas. En consecuencia, la escuela debe transformarse y junto con la institución, el docente y el aprendiz para hacer valer el poder del dominio idiomático. Para el investigador Cassany (2021), la tarea docente se ha modificado porque todo se halla en la red, el docente se ha convertido en un curador (quien opta por los mejores recursos) y en un mediador (quien los explica). Desde esa perspectiva cabe preguntarse cómo concebir entonces ese espacio para el conocimiento y la funcionalidad de la lengua. Dar clases es un arte y como todo arte es vocacional. La clase de lengua debe proveer al participante la capacidad para saber usar y adecuar el instrumento de comunicación según el contexto y la situación comunicativa, con coherencia teórica, metodológica y actitudinal, con planificación adecuada en secuencias de actividades con grados progresivos de complejidad cognitiva y lingüística. Para Freire



(2010) “evaluar casi siempre implica reprogramar, rectificar” (p. 31), en consecuencia en el ambiente de esta clase se sugiere la revisión a tiempo, para realizar los ajustes en el momento adecuado. El éxito de esta clase en torno al dominio lingüístico reside en las competencias del docente para atender al aprendiz. La acción proporcionada redundante en socialización, expresión, fluidez, creatividad, interacción, aprendizaje, voluntad, realización, autonomía, autoestima, valores, aspectos que inciden en la formación de seres humanos sensibles, críticos, aptos para expresarse y pensar en su propia lengua, capaces de reaccionar ante las manipulaciones, la desinformación, las falsas verdades, la publicidad, el mundo globalizado, el consumismo... Los procesos cognitivos se mantienen, hay que activarlos, propiciar su desarrollo, puesto que son los únicos promotores del raciocinio. La documentación nacional nos hace confiar en el docente del área, los estudios así lo confirman, pero las políticas educativas no lo respaldan.

Formación docente

La valoración profesional y social del pedagogo está en tela de juicio. Cada día son menos los bachilleres que son candidatos para estudiar educación. No obstante, nadie duda de la importancia del docente en la sociedad. La capacitación y el entrenamiento de este profesional junto con la formación integral constituyen los soportes de la preparación de los educadores. Posterior al grado académico, el personal de la docencia en Venezuela, debe mantenerse informado de los avances en el área, para que con creatividad y dedicación incorpore al proceso educativo, con teoría y práctica, los temas y contenidos prioritarios requeridos para la realidad cultural del momento. La formación universitaria inicial establece los basamentos generales de preparación pero la especificidad se va incrementando con los años de experiencia en la práctica educativa. Ante la ausencia de un programa de formación permanente oficial, el profesional de la docencia debe conseguirlo por sus propios medios en nuevas publicaciones, cursos o con estudios de postgrado en el área. El docente está en su derecho de exigir una formación o capacitación permanente, fundamental para el ejercicio de la profesión. Es fundamental la preparación y la actualización pedagógica con énfasis en el uso de la lengua, para con los avances más



significativos del área, ofrecer el conocimiento y la metodología en la transposición didáctica pertinente al grado y nivel educativo que asesora.

En torno a esta formación y al círculo que se circunscribe en ese aspecto, Martín (2013, 2017) analiza en varios artículos especializados el currículo de educación inicial y primaria en Iberoamérica y determina las tendencias en la formación lingüística de estos docentes con identificación de problemas y perspectivas de solución proyectados hacia prácticas renovadas de enseñanza y aprendizaje por parte de los educadores y los estudiantes como sujetos de formación y superación permanente. Sin embargo, se requiere de mayor indagación al respecto. Por su parte, Jáimez y Fernández (2010) reflexionaron en torno al maestro y la enseñanza de la lengua en el marco de la reforma curricular universitaria para el nivel de pregrado. En el documento consultado precisaron cuatro aspectos: (i) los bachilleres que ingresan a las universidades nacionales sin saber leer ni escribir; (ii) la UPEL como universidad formadora de docentes y de ella egresan profesores sin saber leer ni escribir; (iii) la transformación curricular upelista y (iv) la formación pertinente de estos profesionales con la concreción del dominio idiomático y la competencia ideológica. Una década después se pueden retomar los cuatro aspectos y coincidir con las autoras en el establecimiento de los mismos planteamientos y en el deber ser del docente, en general, y del profesor de lengua, específicamente.

Por su parte, Jáimez y Adrián (2010) sostienen el planteamiento de las insuficiencias idiomáticas de los estudiantes que ingresan a las universidades y ofrecen un esbozo de lo que debería ser el contenido de la asignatura *Lengua Española* en la UPEL con el propósito de los aprendices sean libres cognoscitivamente. Tales ideas repercuten en los otros niveles de la escolaridad, por lo que no solo hay que revisar el diseño curricular de la formación docente inicial y el contenido de las asignaturas del área para verificar cuáles son las asignaturas y los contenidos realmente indispensables en la formación académica de los estudiantes para la valoración y legitimación del rol del formador y del aprendiz, sino que además es necesario revisar los contenidos y metodologías de los distintos subniveles y niveles del sistema educativo venezolano. Urge una transformación educativa que gire en torno a la comprensión y producción de información y no en la calca de información, la demanda ideal es la orientación adecuada en los procesos de comprensión y producción de



información y de conocimiento. El rendimiento académico de los estudiantes está sujeto a su dominio idiomático, a mayor conocimiento de la lengua en uso en ámbitos escolares y académicos mejor será el resultado del estudiantado.

Entre otros autores, Páez Urdaneta (1981) y Villalba de Ledezma (1996) han destacado la premura de la formación permanente en el ejercicio docente, es decir, en la capacitación docente. En el prólogo de la segunda edición del libro *La enseñanza de la lengua materna: hacia un programa comunicacional integral*, de Iraset Páez Urdaneta, la profesora Villalba de Ledezma, responsable del mismo, celebra la reedición de la obra y el homenaje al egresado de excepción, por cuanto el producto académico en cuestión representa el cierre de un proceso del autor, iniciado con anterioridad por la preocupación de la calidad de la educación en Venezuela. De allí proviene la reflexión en torno a los problemas que se plantean en relación con la enseñanza de la lengua, publicados en la prensa nacional y en revistas especializadas, recopilados en la obra mencionada como resultado de su inquietud como investigador, pero además caracterizado por la rigurosidad del lingüista, la sensibilidad y formación pedagógica del maestro y la creatividad del hombre de letras. En 1981, Páez expresa en la prensa capitalina la necesidad de una nueva filosofía para la enseñanza de la lengua nacional y en 1985 la mantiene en la primera edición de la obra referida. Califica de desastroso el conocimiento lingüístico de los estudiantes universitarios, ante tal aseveración se desprende que con tan poco dominio del instrumento lingüístico es nula la construcción ideológica de la nación. Situación que se reitera porque las inadecuaciones idiomáticas aún persisten en un número significativo del estudiantado. Si en aquel entonces, Páez identificó las causas en los programas nacionales del área y en la formación docente, hoy el panorama pareciese que no ha cambiado. Asimismo determinó que los programas de lengua estaban centrados en la adquisición de conocimiento en torno a la gramática estándar y la teoría literaria, al conocimiento lingüístico y en un divorcio entre las exigencias de los programas nacionales y la formación del docente, entre la enseñanza de la lengua y la enseñanza del habla, porque se ha privilegiado una pedagogía basada en la perspectiva de la lengua y no una pedagogía centrada en la actuación del individuo, en el uso de la lengua para la efectividad comunicativa. De los programas nacionales se puede acotar que al momento de escribir el



artículo en prensa, Páez lo comentaba, no obstante desde 1985, el Ministerio de Educación ha establecido cambios en los programas de Educación Básica, luego en 1996 y después en el año 1999 con la construcción colectiva de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela se plantea el Proyecto Educativo Nacional para en años siguientes formalizar el Sistema Educativo Bolivariano, tema de interés para otro artículo. No obstante, el problema persiste. A pesar de que la enseñanza está centrada en el enfoque comunicativo los resultados no se hacen sentir. Se precisan ciertas consideraciones vinculadas con la consulta previa a los docentes universitarios y a las universidades formadoras de docentes. En lo tocante a la evaluación de los programas y del proceso de aplicación de los mismos, el seguimiento y la orientación para la prosecución de los cambios, no se cumple, como tampoco existe una política nacional de actualización docente, en pocas palabras, no se orienta ni se evalúa el trabajo del docente en el aula, salvo supervisiones específicas por coordinadores de área, en algunas escuelas. Tal situación da libertad a cada docente para transferir al aula el programa tal y como lo concibe con limitantes o aperturas a la teoría gramatical, libro de texto, incoherencias conceptuales, Programa de Lengua, Plan de Estudios, Diseño Curricular, eje transversal. Páez cuestionó la formación docente en su momento y en 1983 las autoridades ministeriales publicaron la Resolución 12 con pautas para una Política de Formación Docente, luego se realizó su posterior derogación y emisión de una nueva Resolución, la N° 1; errores reducidos en documentos, todo ha quedado en el papel. Por otra parte, desde la perspectiva universitaria, la transformación curricular se alcanzó en 1996 y recientemente en 2015, lo cierto es que estos diseños se reducen a créditos, componentes, número de cursos obligatorios y electivos y en años de estudio, criterios imprecisos para ofrecer el conocimiento que previamente debe ser planificado y llevado al aula. A partir de lo expuesto por Páez, Villalba de L. y Jáimez y otros, no ha habido cambios significativos ni en la formación de los bachilleres ni en la formación docente y los desaciertos idiomáticos siguen manifestándose.

Si se reitera la confianza en el enfoque comunicativo para que el aprendiz alcance el poder comunicacional y lo demuestre mediante la interacción haciendo gala de la competencia comunicativa desarrollada entonces qué es lo que hace falta para superar los escollos de la ruta. Desde esta perspectiva, Páez dirige su modelo de enseñanza de la lengua



materna y de la formación docente, tomando en cuenta la función comunicativa y las distintas disciplinas portadoras de contenido teórico para ampliar la concepción de comunicación, los valores comunicativos, los valores socioculturales y los recursos lingüísticos en los distintos contextos de la interacción humana, en este autor se conjuga la conciliación de la teoría lingüística con la praxis pedagógica, con el propósito de orientar una enseñanza comunicacional.

Caminos

Los caminos para llegar al aula son variopintos, muchas son las etiquetas disponibles en la ruta: enseñanza, aprendizaje, docencia, aprendiz, estrategia, colaboración, intervención, formación, renovación, innovación, evaluación, paciencia, tolerancia, respeto, dar, recibir, entre muchas más. Al llegar al aula se debe definir la ruta para garantizar el dominio del potencial comunicativo. Lo expuesto nos ha confirmado que once años de escolaridad reportan que muchos bachilleres ingresan a la universidad sin saber leer ni escribir. Al intentar analizar los motivos de ese resultado tropezamos con varios aspectos: estudiantes promovidos sin tener dominio de las habilidades lingüísticas básicas, ausencia de docentes en distintas asignaturas y promedio de las asignaturas cursadas para establecer la calificación de la asignatura sin docente, estrategias inadecuadas para evaluar el área de lengua, desmotivación del docente y de los aprendices, insatisfacción, entre otras razones. La señalización de la ruta no fue la más indicada. Pero también tropezamos con docentes dotados de virtudes y con numerosas investigaciones nacionales y de otras latitudes con experiencias reveladoras en el área idiomática. Esa es la ruta que debemos continuar. Al reflexionar en qué hacer para revertir los resultados, surgen las respuestas. En seguida, se piensa en cambiar los desaciertos idiomáticos por aciertos de estudiantes con competencias para comprender y producir textos diversos en múltiples contextos. La actividad es ardua, compleja. Sea esta una invitación para divulgar, estudiar e integrar los aportes de los investigadores. Al comparar las actuaciones lingüísticas y los comportamientos de los estudiantes en los resultados de las investigaciones en los distintos niveles se advierte que la lengua es el puente para asentar el conocimiento y que estudiar significa actuar lingüísticamente, estudiar es conocer, y conocer demanda tiempo. Hay que dejar la prisa



cuando de lengua y estudio se trata. Querer es poder, hay que apostar al éxito y celebrar las victorias. Es *vox populi* lo expresado por Malala Yousefzai: "Un niño, un maestro, un libro y un lápiz pueden cambiar el mundo. La educación es la única solución". Creer en la institución escolar es obtener el potencial para redirigir las acciones y renovar la práctica educativa. Apremian políticas nacionales orientadoras, pero en su ausencia es posible considerar la redimensión de la tríada pedagógica con un docente con probidad, un aprendiz activo y unos contenidos ajustados a la realidad sociocultural del aprendiz para conciliar la teoría lingüística con la práctica pedagógica mediante, según el contexto, la selección de las más adecuadas estrategias de enseñanza y de aprendizaje en el aula, reportadas por los investigadores y diseñadas por los docentes innovadores. Se requiere un docente que forme para la vida, que acompañe al aprendiz en la ruta del conocimiento, que oriente con una evaluación cualitativa y con estrategias didácticas ajustadas para cada habilidad lingüística antes, durante y después de cada proceso. Si bien es cierto, que el planteamiento anterior, no es totalmente novedoso, también lo es la necesidad de que más profesores integren a sus prácticas estas acciones. Es prioritario un docente que ofrezca de manera oportuna orientaciones precisas a las confusiones y errores de los aprendices. Un docente con compromiso pedagógico que conduzca al estudiantado por el sendero de la cultura letrada y los sujetos críticos. Confiamos en los educadores comprometidos e identificados con esta gran empresa, son muchos los aliados.

A manera de cierre

En las páginas anteriores se han presentado algunas consideraciones en torno a la clase de lengua, en tono documental y reflexivo, con el propósito de aproximarnos al conocimiento teórico-práctico de la realidad que nos ocupa. El propósito consiste en restituir la línea adecuada para orientar la enseñanza idiomática al considerar la optimización de la formación permanente del docente, la honra a tan loable función profesional y el repensar la calidad de la clase de lengua. La aproximación documental es parte del soporte teórico-práctico para continuar la investigación de campo, enmarcada en el paradigma interpretativo, con enfoque cualitativo. El ejercer nos acerca al campo de estudio con amplitud y flexibilidad, porque al dar clase nos ubicamos en un fenómeno



sociocultural. Desde el ejercicio profesional, cada año de experiencia cuenta para sumar deferencias en el ámbito pedagógico, aunado a esto la percepción del proceso educativo tiende a ser más holística cuando podemos integrar las ideas de quienes han escrito sobre el tema. Lo expuesto es un inicio, es un soporte para continuar la investigación. La actividad está incompleta, hay que continuarla. Son varias las tareas pendientes y hay voluntad para continuarlas. En virtud de las consideraciones planteadas, se destaca que:

- Como la luz de la enseñanza idiomática se mantiene encendida hay que seguir repensando la clase de lengua. El docente debe mantener su dinámica y no perder su rol en el aula, como tampoco olvidar su formación y el trabajo colaborativo, el apoyo de otros docentes.
- La labor de cada profesor de lengua consiste en que el aprendiz valore su potencial comunicativo y con él explore el conocimiento del mundo y el aprender a aprender. Forma para la vida, no solo para la educación, en consecuencia, hay que ajustar los contenidos a la realidad.
- Hay que aprovechar las variadas situaciones comunicativas, los sucesos del mundo, las prácticas culturales, los recursos disponibles, la educación en los distintos formatos y además respetar los estilos de enseñanza y los estilos de aprendizaje.
- Es fundamental dar a cada habilidad lingüística, tanto comprensiva como receptiva, el tratamiento necesario según el nivel de estudio, para que el proceso de aprendizaje se concrete.
- Se precisa la atención al aprendizaje idiomático de los aprendices y recordar que el aprendiz sigue aprendiendo fuera del aula. Por ello, es necesaria la invitación constante para que se mantenga activo en el aula.
- Se sugiere que el profesional de la docencia realice la adaptación de los contenidos según el nivel de estudio y el contexto, real y virtual.
- Si enseñar las habilidades lingüísticas es también enseñar a percibir el mundo, enseñemos la utilidad de la comunicación y la percepción del mundo, con responsabilidad, humildad, disciplina, respeto, tolerancia, pero también con alegría y placer.

- Dar a cada habilidad lingüística, tanto comprensiva como receptiva, el tratamiento necesario según el nivel de estudio, para que el proceso de aprendizaje se concrete.
- En reconsideración con Freire (2010) se sugiere la evaluación de la práctica como vía para la capacitación docente, evaluar la praxis y seguirla mejorando, sin recriminación al docente, en una relación constante de evaluación permanente (autoevaluación, coevaluación y evaluación), aunque no haya política evaluativa de desempeño en el aula, cada docente puede aportar su registro.
- La continuidad de los estudios en el área se hace necesaria para argumentar, defender y establecer un programa de formación permanente en lengua.
- La formación docente debe redimensionar las prácticas educativas para que la escuela y el docente favorezcan el aprendizaje. La preparación tecnológica de docentes y aprendices aportaría algunos beneficios.
- La vigencia del docente se mantiene y el siglo XXI demanda docentes y aprendices críticos e interactivos. Es necesario pensar en un proyecto de formación docente pero también en un proyecto de sociedad.
- Se aplaude a los maestros, a los profesores, a los colegas y al estudiantado, a todos los que han cumplido con su deber en la clase de lengua y queremos seguirlos aplaudiendo.
- Al repensar la clase de lengua se recuerda a Freire (2010): "Saber y crecer – Todo que ver" (p. [145]), con las últimas palabras de la obra citada se reafirma que se continúa en la indagación.

Referencias

- Arnáez, P. (2006). La lingüística aplicada a la enseñanza de la lengua: una línea de investigación. *Letras* (73), 2, 75-97.
- Barrera L., L. y Fraca de B., L. (1999). *Psicolingüística y desarrollo del español*. Caracas: Monte Ávila Editores.
- Caldera, R. (2003). El enfoque cognitivo de la escritura y sus consecuencias metodológicas en la escuela. *Educere*. Vol. 6, N° 20. 363-368.



- Camps, A. (2004). Objeto, modalidades y ámbitos de la investigación en didáctica de la lengua. *Lenguaje* 32, [7]-27
- Carlino, P. (Coord.). (2004). *Leer y escribir en la universidad. Colección Texto en contexto*, 6. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura. Lectura y Vida.
- _____ (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. 2ª. Ed. Buenos Aires: Fondo de Cultura Académica
- Carlino, P. y Martínez, S. (Coords.). (2009). *Lectura y escritura. Un asunto de todos/as*. Neuquén-Buenos Aires: Ediciones de la Universidad Nacional del Comahue
- Cassany, D. (1996). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona, España: Edit. Paidós (Col. Paidós Comunicación)
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (2003). *Enseñar lengua*. Barcelona, España: Edit. Graó.
- Cassany, D. (2021). *El arte de dar clase (según un lingüista)*. Barcelona, España: Editorial Anagrama. (Documentos).
- Chomsky, N. A. (1976). *Aspectos de la Teoría de la Sintaxis*. Madrid: Editorial Aguilar. (Trad. C. Otero).
- Fraca de B., L.; Maurera, S. y Silva, A. (2002). *Estrategias metalingüísticas I y II. Hacia una reflexión de la lengua materna en el aula. Cuadernos Pedagógicos 6 y 7*. CILLAB. Caracas: UPEL – IPC – CILLAB.
- Fraca de B., L. (2003). *Pedagogía integradora en el aula*. Caracas: Editorial CEC. Los libros de El Nacional. (Col. Minerva, N° 14).
- Freire, P. (2010). *Carta a quien pretende enseñar*. Siglo Veintiuno Editores (Biblioteca Clásica de Siglo Veintiuno). (Trad. Stella Mastrangelo).
- Flower, L. y Hayes, J. (1980). *The dynamics of composing: making plans and juggling constraints. Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale New Jersey: Lawrence Earlbaum Associates.
- Gorman, R. (1975). *Introducción a Piaget Una guía para maestros*. Barcelona, España: Edit. Paidós.
- Halliday, M.A.K. (1982). *El lenguaje como semiótica social*. México: Fondo de Cultura Económica.



- Hymes, D. (1971). «Competence and performance in linguistic theory» en: R. Huxley y E. Ingram (Eds.). *Language Acquisition: Models and Methods*. London: Academic Press, 3-28.
- Jáimez E., R. (2004). ¿Va la competencia comunicativa a la escuela? *Textura* 3, (6), 75-85
- Jáimez, R., Fernández, B. (2010). El maestro y la enseñanza de la lengua materna a principios del siglo XXI (Primera Parte). En *Letras Vol. 52 (81)*, pp. 163-181.
- Jáimez, R., Adrián, T. (2010). El maestro y la enseñanza de la lengua materna a principios del siglo XXI (Segunda Parte). En *Letras Vol. 52 (82)*, pp. 175-203.
- Jolibert, J. (1991). *Formar niños lectores y productores de textos*. París: Hachette.
- Jordán, M. (12 de septiembre de 2022). La dramática situación de la educación venezolana: «Los estudiantes están llegando al bachillerato sin saber leer bien». *eltequeño.com*. Recuperado de <https://xn-eltequeo-j3a.com/la-dramatica-situacion-de-la-educacion-venezolana-los-estudiantes-estan-llegando-al-bachillerato-sin-saber-leer-bien/>
- Lafontant, G. (11 de octubre de 2022). SECEL 2022. *El Ucabista*. Recuperado de <https://elucabista.com/2022/10/11/secel-2022-el-rendimiento-de-los-alumnos-de-bachillerato-sigue-deteriorandose/>
- Lomas, C., Osoro, A. y Tusón, A. (1996). Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua. *Signos Teoría y Práctica de la Educación*, 3 N° 7, 27-53.
- Martín H., M. (2013). Tendencias en la formación lingüística del docente de educación inicial y primaria: problemas y perspectivas de solución. *Sapiens Año 14*, 41-64.
- Martín H., M. (2017). La educación lingüística en el Currículo de Educación Inicial en Venezuela. *Serendipia. Vol. 6, N° 11*, 60-71.s
- Martínez S., M. C. (2001). *Análisis del discurso y práctica pedagógica. Una propuesta para leer, escribir y aprender mejor*. Colombia: Homo Sapiens.
- Miranda, L. (2007). *La enseñanza del castellano en el Perú: problema y posibilidad*. Perú: Universidad Ricardo Pama. Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura en América Latina Sede Perú.
- Mostacero V., R. (2006). Hacer pedagogía de la lengua desde el discurso. *Letras (73) 2*, 75-97.



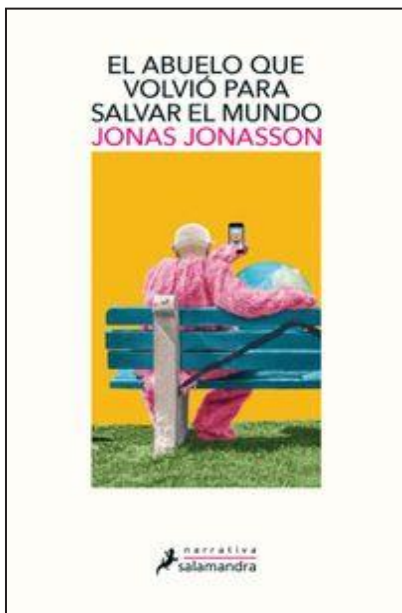
- Páez U., I. (1991). *Comunicación, lenguaje humano y organización del código lingüístico*. Valencia, Venezuela: Vadell Hermanos.
- _____ (1996). *La enseñanza de la lengua materna: Hacia un programa comunicacional integral*. Caracas: UPEL – IPC – CILLAB.
- Sánchez A., V. y Borzone, A. (2010). Enseñar a escribir textos: desde los modelos de escritura a la práctica en el aula. *Lectura y Vida*. [40]-49
- Sánchez de R., Y. (1990). ¿Por qué son tan incoherentes los ensayos que escriben los estudiantes? *Tierra Nueva. Año I, N° 1*, 87-93.
- Sánchez de R. y Barrera L., L. (1992). Cómo mejorar la coherencia de los textos producidos por estudiantes. *Tierra Nueva. Año I, N° 4*, 50-60.
- Sánchez de R., Y. (1993). Coherencia y órdenes discursivos. *Letras 50*, 61-81
- Sánchez de R., Y. (1994). Cómo se enseña a redactar. En Villegas, C. (Comp.) *Estudios de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de la Lengua Materna*. 51-64.
- Saussure, F. de (1945). *Curso de Lingüística General*. 24ª. ed. Buenos Aires: Edit. Losada. (Trad. Amado Alonso).
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de comprensión escrita. *Infancia y Aprendizaje 58*, 43-64.
- Serrano de M., S y Madrid de F., A. (2007). Competencias de lectura crítica. Una propuesta para la reflexión y la práctica. En *Acción Pedagógica N° 16*, 58-68.
- Serrón M., S. (2001). *El club de lengua. Democracia, comunicación y motivación en la clase de lengua. Cuaderno Pedagógico 4*. CILLAB. Caracas: IPC-CILLAB.
- _____ (2003). Algunas consideraciones sobre la enseñanza de la lengua materna en Venezuela. *Revista Textos. La enseñanza de la lengua en Latinoamérica 32 (03)*, 57-68
- _____ (2004). Algunas reflexiones críticas acerca de la problemática de la enseñanza de la lengua materna en Educación Superior. *Acción Pedagógica 13 (1)*, 78-83.
- Silva, A. y González, N. (Comps.). (2010). *Enseñanza de la lengua materna en Educación Superior. Hacia la aplicación de estrategias metadiscursivas para la comprensión y*

producción de textos académicos. Cuaderno Pedagógico N° 9. Caracas: UPEL – IPC – IVILLAB.

UPEL. (2000). *Políticas de docencia.* Caracas: Autor.

van Dijk, T. (1996). *Estructuras y funciones del discurso. Una introducción interdisciplinaria a la lingüística del texto y a los estudios del discurso.* México: Siglo XXI Editores.



Reseña

Jonas Jonasson. *El abuelo que volvió para salvar el mundo*. Barcelona: Ediciones Salamandra, 2019, 443 págs.

Oscar Elías Blanco Correa

✉ eliasblanco33@gmail.com

id <https://orcid.org/0000-0002-9342-2741>

Es profesor de Castellano, Literatura y Latín egresado del Instituto Pedagógico de Caracas (IPC-UPEL). Es Magíster en Lingüística por la misma casa de estudio y actualmente es Candidato a Doctor en Lingüística de la Universidad de Concepción, Chile. Se ha desempeñado como profesor en los distintos niveles de educación. Desde el 2009 hasta la actualidad ha fungido como profesor –investigador de la Universidad Simón Bolívar-Sede Litoral. Durante su estancia en Venezuela también ha ejercido como profesor de español como lengua extranjera, actividad que también ha realizado en Concepción, Chile. Ha presentado ponencias y publicado artículos de investigación sobre lexicografía, disponibilidad léxica y neología. Su producción también abarca la poesía. Algunos de sus poemas se pueden leer en la revista *Para las telarañas*, *Antropología del fuego* y *Voces nuevas*.

Jonas Jonasson es un escritor sueco. Dedicado al periodismo, la consultoría de medios y la producción en televisión comenzó su actividad literaria en el año 2009 con la publicación de la celebrada novela *El abuelo que saltó por la ventana y se largó*. Posteriormente, ha publicado *La analfabeta que era un genio de los números* (2013), *El matón que soñaba con un lugar en el paraíso* (2016), *El abuelo que volvió para salvar el mundo* (2018) y *Una dulce venganza* (2021). Estas le han valido diferentes premios como Pioneer, Escapades o el premio sueco Superventas.

De todas las novelas antes mencionada, ha sido *El abuelo que volvió para salvar el mundo* (2018) la que nos ha convocado para dialogar sobre ella. Esta obra percibida como la continuación de *El abuelo que saltó por la ventana y se largó* (2009) puede leerse de forma independiente, puesto que las acciones transcurridas allí no guardan relación con la primera, salvo por la aparición del personaje principal: Allan Karlsson.

Antes de ahondar sobre las aventuras del abuelo, es necesario destacar algunos elementos estructurales de la novela. Esta obra se encuentra narrada en tercera persona y se halla dividida en capítulos con los nombres de los países. Así, el primer capítulo se denomina Indonesia, lugar en donde se inicia las aventuras y luego conjuntamente con los personajes, nos vemos haciendo un periplo por el Océano Índico, Corea del Norte, EE. UU. Suecia, Alemania, Rusia o Kenia. De este modo, podemos afirmar que la obra es una suerte de recorrido geopolítico, un aspecto interesante debido a que nos muestra brevemente la dinámica política, social e ideológica de estos lugares.

En cuanto a la historia, en la obra nos reencontramos con Allan Karlsson, el protagonista, un hombre de 101 años de edad que pasa sus días en la paradisíaca isla de Bali-Indonesia acompañado de su mejor amigo Julius Jonhsson, unos 40 años menor que Allan. Ambos disfrutan de un tiempo tranquilo y rutinario. Es un periodo lleno de lujos a los cuales no están acostumbrados ambos hombres. Pero, esa vida artificial se altera por dos eventos claves: la aparición de una tablet y un viaje accidentado en un globo aerostático.

La tablet desde que aparece bordea toda la historia hasta el final. Su llegada supone un giro total en la vida de Allan, quien la adquiere gracias al gerente del hotel en donde se hospeda. Cuando Allan se percató de la funcionalidad de este aparato se da cuenta que todo el mundo cabe dentro de este. Al comenzar a usarlo opera en él un cambio: una incesante preocupación por aquello que antes no le importaba.

La tablet, en ese sentido, se enmarca como un símbolo que posibilita la transformación de nuestro personaje quien al revisarla constantemente se entera de la dinámica mundial y sus complejas relaciones. Mediante este dispositivo conoce los intrínquilis en las Naciones Unidas representada por la canciller sueca Margott Wällstrom, EE. UU reflejado en la figura de Donald Trump, la Unión Europea vista a través de Angela Merckel, Corea del Norte con la presencia de Kim Jong Un y Rusia con Vladmir Putin a la cabeza.

El segundo evento en importancia es el ya mencionado viaje accidentado en globo aerostático, el regalo de cumpleaños para Allan por parte de Julius. Este viaje en la obra adquiere valor y significado, puesto que se erige en el elemento de transformación

psicológica, espiritual y física no solo de Allan, sino de Julius y los posteriores personajes que se incorporan a la trama.

De este modo, el viaje se constituye en el eje desencadenante de una serie de eventos disparatados que lleva a nuestros dos personajes por diversos lugares del mundo. Podemos mencionar, por ejemplo, la primera parada en Corea del Norte. Allan y Julius son confundidos como expertos en la fabricación de bombas atómicas. Este barullo provoca que hasta el mismísimo Kim Jong Un se entreviste con los ancianos y se muestre orgulloso y alegre por las mejoras que tendría su plan de convertir a Corea del Norte en una potencia nuclear.

Este clima de desorden propicia un conjunto de acciones variopintas en las que Allan y Julius pasan de ser expertos atómicos a diplomáticos del reino de Suecia que les permite escapar de Corea del Norte para trasladarse a Estados Unidos. En su estancia en este país, Allan se entrevista con Donald Trump y el representante de Alemania para las Naciones Unidas. Luego, vuelve con Julius a su país y asumen varios oficios: vendedores de ataúdes, ayudantes de una mentalista hasta que finalmente pasan a ser productores y vendedores de espárragos en África.

En el ínterin de la aventura aparecen personajes tan variados como extraños, desde políticos como los ya mencionados Margott Wälstrom, Donald Trump, Angela Merkel, Vladimir Putin hasta personajes cotidianos como Sabine, un indio bautizado como Gustav, la agente del servicio secreto alemán, Federika, el neonazi Johnny Engvall, contrabandista de uranio, líderes espiritistas y guías de safari. Y en todas las aventuras emprendidas por nuestros singulares personajes la tablet se encuentra permanentemente con ellos. A veces como el recurso que aporta información, otras como el medio por el cual Allan se entretiene y en ocasiones como el aparato que ofusca a Julius y Sabine. En esencia, la tablet se presenta como un personaje más que de modo pasivo-activo participa en las aventuras de nuestros protagonistas.

Ya puede imaginarse el lector que la obra de Jonas Jonasson es hilarante, divertida y llena de sorpresas. Aunado a estos condimentos, en la novela hay persecuciones y tensiones políticas. Vale recalcar que estos acontecimientos son aderezados a través del humor negro



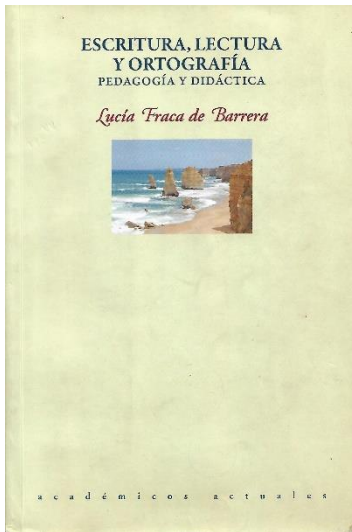
que permite mirar de forma crítica cómo se mueve el mundo y cómo es manejado por las manos y cabezas menos idóneas en muchos casos.

Asimismo, el lector encontrará, además de las aventuras delirantes, la reivindicación de la edad. Sin ánimo de ser excesivamente condescendiente o benevolente con la novela, se podrá ver, a nuestro juicio, el valor de la vejez y de cómo esta etapa puede ser tan o más emocionante que otras. Recordemos que nuestros aventureros son ancianos y las acciones emprendidas de algún modo rompen con la visión que tenemos con la denominada *tercera edad*. De esta forma, el libro sugiere que la edad no es limitante para tener una vida activa y cambiante que permita moverse por diversos lugares del planeta.

Otros aspectos tratados en la obra de Jonas Jonasson son los temas que nos aquejan en la actualidad: neonazismo, migración, el uso de la tecnología, los gobiernos autoritarios y muchos tópicos actuales y en boga que invitan a reflexionar sobre ellos. Asimismo, con la novela nos permitimos viajar por distintos países y observar, aunque sea en menor proporción su geografía y cultura.

En definitiva, Jonas Jonasson ha escrito una novela que mira perspicazmente la actualidad. Se presenta como una ácida crítica disfrazada con una suerte de gags al mejor estilo de Chaplin de la política internacional. Pero, sobre todo, nos permite descubrir que hay héroes anónimos que salvan el mundo sin darse cuenta de ello.

Para finalizar, la novela *El abuelo que volvió para salvar el mundo* la consideramos la compañera ideal si nos vamos a un viaje largo en bicicleta (o en auto o en bus) como ha sido mi caso. En sus páginas, lejos de producirnos preocupación, estimula que nos riamos de lo que nos rodea. Al mismo tiempo, es una invitación a viajar y tener presente que no importa la edad o las circunstancias, siempre se puede ser un héroe o emprender una aventura que nos lleve a donde nunca imaginamos.

Reseña

Lucía Fraca de Barrera. *Escritura, lectura y ortografía. Pedagogía y Didáctica*. Caracas: Academia Venezolana de la Lengua, 2013, 203 págs.

Mariana Teresa García Escobar



marianamtge@gmail.com



<https://orcid.org/0000-0002-6961-6714>

Estudiante de pregrado en la especialidad de Lengua y Literatura. Universidad Pedagógica Experimental Libertador - Instituto Pedagógico de Caracas. Preparadora de la cátedra de Estructura del Español – Departamento de Castellano, Literatura y Latín.

La enseñanza del español durante la formación básica ha sido, desde sus orígenes, uno de los puntos más conflictivos para los docentes encargados de acompañar pedagógicamente a los alumnos en estos primeros años de escolarización, pues la adquisición de competencias lingüísticas resulta un proceso complejo, que requiere de estrategias, técnicas, recursos y metodologías precisas para lograr un aprendizaje significativo.

En este sentido, son numerosas las publicaciones que versan sobre este tema, aproximándose a las formas más adecuadas de llevar a cabo este proceso. Entre ellas, las hechas por Lucía Fraca de Barrera, tales como *Propuestas integradoras para la enseñanza de la lengua escrita* (1994); *Psicolingüística y desarrollo del español* (1999); *Pedagogía integradora en el aula* (2003), *Escritura, Lectura y Ortografía. Pedagogía y didáctica* (2013), entre otras, destacan por su ingenio y novedad.

En particular, esta última supone una orientación esencial para los docentes de Educación Primaria a la hora de abordar la comprensión y producción de textos, ya que contiene una serie de pautas a seguir a partir de dos enfoques propuestos por la autora en este y en el resto de sus libros. El primero, la *pedagogía integradora estratégica*, que dispone el rol que el profesor debe seguir para enseñar la lengua materna, combinando elementos constructivistas, como el protagonismo del estudiantado o la cercanía particularizada con cada uno de ellos, con intercambios comunicativos reales.

El segundo, el *aprendizaje integrador*, señala la importancia de contemplar los conocimientos previos del alumno a la hora de planificar e implementar los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lengua materna, como punto de partida para que este alcance las competencias lingüísticas necesarias que le permitan desenvolverse en distintos contextos comunicativos.

Para abordar estas cuestiones, la autora divide al libro en cinco partes, que conforman en total 29 capítulos. La primera de ellas, *Ideas pedagógicas*, hace un recorrido por los componentes que vuelven al proceso de enseñanza-aprendizaje significativo, haciendo énfasis en el rol que el docente debe cumplir; las estrategias a llevar a cabo para adaptar este a las características de los estudiantes; el tipo de contenido a impartir; los objetivos a seguir y la atención particularizada necesaria dentro de la comprensión y producción de textos, así como en la importancia de planificar estas sesiones partiendo de lo ya sabido, presentando contenido nuevo e integrando este último a los esquemas previos.

La segunda, *El intercambio oral*, enfatiza la utilidad de las exposiciones, entre otras estrategias didácticas de este estilo, para enseñar a los niños dos cuestiones fundamentales: adaptar el habla a distintos registros, según el contexto, y escuchar atentamente al otro, destacando el mensaje de su discurso y analizando lo no-dicho para extraer conclusiones.

La tercera, *La composición de textos*, toma como eje central las cinco prácticas fundamentales de la escritura en las aulas de primaria (caligrafía, dictado, copia, resumen y composición textual) para ofrecer actividades prácticas que guíen al docente a la hora de enseñar al alumno a (1) distinguir entre los distintos tipos de órdenes discursivos que existen; (2) considerar sus intenciones comunicativas como punto de partida a la hora de seleccionar uno de estos y (3) escribir distintos tipos de textos de manera funcional, siempre partiendo del ensayo y no de la reflexión.

Además, en este capítulo la autora ofrece distintas orientaciones para que los docentes de Educación Primaria aprendan a elaborar preguntas de forma clara y sencilla, que sean orientadoras en el proceso de producción y comprensión textual, así como a redactar textos instruccionales concisos y ajustados al nivel madurativo de los alumnos, de manera tal que les sea posible utilizar ambas cuestiones como apoyos en su lectura y escritura.



La cuarta, *La comprensión de textos escritos*, considera la lectura como una habilidad que fomenta el pensamiento crítico e interpretativo, que los aprendices deben adquirir no solo para decodificar grafías y pronunciarlas adecuadamente, sino también para identificar los propósitos de los discursos; tomar una posición ante la información recibida, comprendiéndola profundamente; adquirir vocabulario y transmitir estas cuestiones de manera oral, entendiendo que estos son cuatro pilares para una escolarización exitosa.

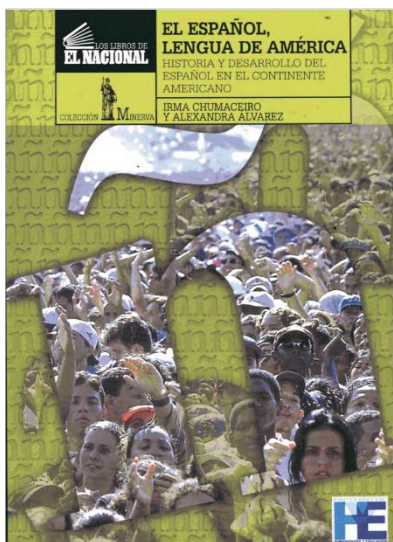
La quinta, y última, *Ortografía*, rompe con la enseñanza normativa de estas reglas y construye un modelo funcional de las mismas, que vincula elementos gráficos y fonológicos, con el fin de dar a los docentes un modelo que les permitan forjar estos conocimientos en los alumnos de manera significativa, para que así puedan no solo entenderlos con facilidad, sino también aplicarlos en su producción textual con efectividad. Esto requiere de un constante refuerzo, apoyado en el acompañamiento y la estimulación, que den pie a un camino de aprendizaje-error y no de recriminaciones.

La suma de cada uno de estos capítulos permite a la autora construir un libro que funciona como manual para todos los docentes que abordan enseñanza de una lengua materna por dos razones: (1) porque proporciona orientaciones fundamentales para la praxis pedagógica, basadas en su experiencia, que buscan hacer significativo el proceso secuencial que es la comprensión y producción de textos, yendo desde las ideas pedagógicas que han de sustentarlo hasta el producto final a conseguir y (2) porque utiliza un lenguaje técnico, pero fácil de comprender, que hace que el libro no se torne una lectura pesada, a la par que le permite adaptarse a los distintos niveles educativos, con especial atención a la Educación Primaria.

Por ende, y a modo de conclusión, su lectura es tarea obligatoria para los profesionales de educación, porque permite aproximarse a una enseñanza lingüística de calidad y ajustada a los parámetros educativos actuales, con el objetivo de consolidar en los estudiantes competencias para comprender y hacer uso de su lengua desde una perspectiva funcional, adaptándola no solo a sus necesidades y contextos dentro del aula, sino también fuera de ella.





Reseña

Irma Chumaceiro y Alexandra Álvarez. *El Español, Lengua de América*. Editorial CEC, 2004, 201 págs.

Samuel Amed Rondón Acevedo

✉ samuel.rondon7@gmail.com

id <https://orcid.org/0000-0001-7904-031X>

Estudiante de pregrado en la especialidad de Castellano, Literatura y Latín. Universidad Pedagógica Experimental Libertador - Instituto Pedagógico de Caracas. Director general de la editorial Ludic Pen.

Introducir y enseñar el español de América a los estudiantes universitarios de pregrado resulta una tarea comprometedora debido a la historicidad y el bagaje tan amplio que derivó en lo que ahora es la lengua más extendida en el continente americano. El acto de referir a tantos autores que han trabajado el tema de manera muy especializada podría dimanar en una tarea académica de lectura muy fragmentaria. Irma Chumaceiro y Alexandra Álvarez se propusieron condensar gran parte de estos estudios en una misma obra que sirve de introducción al tópico.

El título de la producción de Chumaceiro y Álvarez es una declaración de intenciones: *El español, lengua de América* expone que la variedad lingüística desde hace mucho ha dejado de ser una propiedad exclusiva de Europa para transformarse en algo que también es connatural a las tierras americanas. Ha sido tanto el impacto de este evento que considerar la lengua española un dominio exclusivo del país europeo sería demeritar la huella que ha dejado la influencia americana en el continente originario, así como también sería desprestigiar la independencia lingüística que América se ha granjeado a lo largo de los siglos.

Según deGrasse Tyson, "la llegada de Cristóbal Colón a América ha sido lo más significativo que le ha ocurrido a nuestra especie" (2018). Explica el astrofísico y divulgador científico que la Edad de Hielo segregó a la humanidad en dos grandes grupos, cuando parte de ella cruzó el Estrecho de Bering y se asentó en lo que hoy llamamos América. Al terminar la glaciación global, la brecha terrestre se cerró y con ello la especie humana quedó varada,

resultando, por un lado, Eurasia y África; y por otro, América. Esta disgregación causó que por diez mil años las dos porciones de la humanidad desarrollaran culturas, lenguas y sistemas sociales tan distintos como lo serían dos mundos ajenos uno del otro. La llegada de Colón al continente americano unió genéticamente estas dos ramas de la especie humana; fue el inicio de la globalización que se sigue viviendo hasta el día de hoy, y que se acentúa cada vez más en la Era de la Información.

Conocer el valor de este hecho incrementa nuestra apreciación por la obra de Chumaceiro y Álvarez, ya que aborda el papel de la lengua hispana tras este evento histórico. En cuanto al origen de la lengua, exponen estas autoras citando a Siegel (1985), que la koinización, como en lingüística llamaríamos a lo que deGrasse (2004) refiere con cruce genético

es el resultado de la mezcla de subsistemas lingüísticos tales como dialectos regionales y literarios [produciendo así] una nueva variedad en cuya formación confluyen, a su vez, distintos dialectos como consecuencia de la reducción y simplificación de algunos rasgos y con el posible predominio de algunos de ellos. (p. 59).

Pero las autoras no se limitan a ofrecer una única visión de los hechos. Más bien, ofrecen las teorías más trabajadas, sin dejar de disuadir al lector sobre cuál son, en sus perspectivas, las más acertadas para describir la realidad sobre el código lingüístico que compartimos, sus intrincaciones y sus efectos dentro del mismo acto comunicativo; disuasión que realizan mediante un arreglo superestructural del texto y una ahondada presentación de datos. A este respecto, las fuentes de Chumaceiro y Álvarez son bastante exhaustivas. La cantidad de catorce páginas de bibliografía hablan por sí sola, pero no son solo paráfrasis lo que utilizan para presentar estas investigaciones. Usualmente nos encontramos a lo largo del libro un patrón: las palabras de las autoras precedidas por bloques de citas de más de cuarenta palabras, a su vez anteceditas por las conclusiones de las lingüistas. Esto demuestra una integridad en la presentación de la información que nos permite distinguir con claridad qué proviene de cual fuente y la vez les facilita a los estudiantes encontrar las referencias exactas de estos estudios.

La estructura del libro tiene una progresión sumamente didáctica. Parte del tiempo presente al exponer el *statu quo* de la lengua española. En el primer capítulo las autoras definen términos recurrentes propios del área de conocimiento, respaldando los datos con otros autores, hechos históricos y al hacer comparaciones con otros códigos lingüísticos. A continuación, exponen los orígenes de la lengua en el continente americano, valiéndose de la historia y de las teorías que procuran explicar los eventos envolventes a la colonización. Por último, los tres capítulos seguidos se enfocan en presentar las particularidades de la variación del español de América. El último ofrece un vistazo al español que se habla en Venezuela, y dicha presentación se hace con la propiedad que le otorga la nacionalidad de las autoras de la obra, las cuales han habitado gran parte de sus vidas en dichas tierras.

Se ha mencionado que al momento de exhibir información las autoras emplean un método didáctico basado en la contextualización del contenido que presentan. Esto no lo solo lo notamos con la estructura del libro, sino en los mismos tratamientos de los subtemas que surgen en la obra, desde cómo el imaginario de los colonos predispuso la manera en cómo describían América, hasta el estilo que se emplea en el habla según los distintos factores en los ámbitos de interacción. Se evidencia que el contexto fue el compás por el que se rigieron las lingüistas al producir el libro, lo cual termina siendo grato cuando comprendemos que en la lengua “los contextos preceden los textos” (Halliday, 1989, p. 5).

El español, lengua de América enaltece el español de América, lo dignifica desde la academia. Pero no lo hace desde una abstracción que se ensimisma en las ideas, y tampoco lo hace directamente como quien ondea una bandera patriotista, más bien, logra enaltecer la lengua mediante concretar intenciones de dar mérito mediante evidencias y un tratamiento de lo fáctico que incluso hace uso de las estadísticas. No hace falta sino leer el capítulo dedicado a las características del español de América para notar este hecho:

El español que se habla hoy en cada una de las regiones de Hispanoamérica es el resultado de cinco siglos de historia y desarrollo lingüístico: producto histórico, en el sentido de su relación con factores externos que lo condicionan, como por ejemplo, las características de la conquista, colonización, independencia y movimientos poblacionales en esos períodos; desarrollo lingüístico interno, en sentido de la propia evolución de la lengua en cada región. (p. 137).



¿Quiere decir esto que el español de América ha evolucionado por tanto tiempo en tantos territorios que se ha vuelto ininteligible para los mismos hablantes que comparten el código lingüístico? Chumaceiro y Álvarez responden:

es fácil suponer que hay gran cantidad y variedad de rasgos lingüísticos propios de la distintas zonas dialectales. Sin embargo, pocos son los fenómenos que poseen extensión continental; muy por el contrario, la gran mayoría de ellos se circunscribe a las regiones. En todo caso, estas diferencias lingüísticas no comprometen la intercomprensión entre los hablantes hispanoamericanos, cualquiera que sea su procedencia geográfica. (p. 137).

Es decir, el español, con todas sus variedades, ha logrado mantenerse como un sistema comunicativo íntegro a la vez que permite ejecutarlo en el habla con un bagaje de opulencia y abundancia de recursos virtualmente infinito. ¿Qué nos dice esto sobre la riqueza estética de la lengua en servicio de la pragmática y la literatura?

En conclusión, se destaca que la relevancia de *El español, lengua de América* va más allá de sentar unas bases para los estudios de pregrado universitarios. También muestra la importancia de la lengua y algunas de sus características fonéticas, fonológicas, morfosintácticas, lexicosemánticas y dialectales. Aunado a esto, las autoras han empleado un discurso tan pedagógico y comprensible para los que tengan interés en introducirse en esta área del conocimiento, acompañado de gráficos y esquemas, que hace difícil no recomendar el libro a quien tenga interés en el extendido bagaje que tienen los estudios del español, lengua de América.

Referencias

- Chumaceiro, I. y Alexandra A. (2004). *El español, lengua de América*. Editorial CEC.
- Halliday, M. y Hasan, R. (1989). *Language, context, and text: Aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford University Press.
- PowerfulJRE. (2018). Joe Rogan Experience #1159 - Neil deGrasse T. [Video en línea]
https://www.youtube.com/watch?v=vGc4mg5pul4&t=10s&ab_channel=PowerfulJRE





ÍNDICES PREVIOS

Todos los volúmenes de nuestra revista *Letras*
(desde el primer número del año 1958) se encuentran digitalizados.
Pueden consultarlos y descargarlos:

- ✓ Del Histórico en la versión 2.0 de OJS, desde el número 1 al 99

<http://revistas.historico.upel.edu.ve/index.php/letras>

- ✓ En la nueva página 3.0 en OJS, los números 95, 96, 97, 98, 99 y 100

<https://revistas.upel.edu.ve/index.php/letras>

- ✓ En Dialnet, desde el número 36 al 99

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=1705>

- ✓ En Blogger, desde el número 1 hasta el 99

<https://revistalettrasivillabupel.blogspot.com/.../todos...>

- ✓ En Latindex, pueden acceder a nuestra información y páginas

<https://latindex.org/latindex/ficha/9836>

INDEXADA Y REGISTRADA en:



Síguenos como IVILLABIPC en:



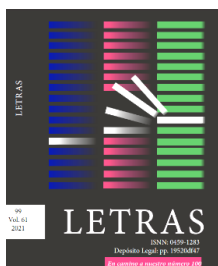

LETRAS, VOL. 61, N° 98, AÑO 2021

Universidad Pedagógica Experimental Libertador
 Instituto Pedagógico de Caracas
 Instituto Venezolano de Investigaciones Lingüísticas y Literarias
 "Andrés Bello"
 Caracas, Venezuela

TABLA DE CONTENIDO

Presentación.....	13
José Gabriel Figueroa Contreras	
<u>ARTÍCULOS</u>	
Aproximación al simbolismo masónico en el poema Oda al arquitecto de César Dávila Andrade.....	15
Karen Loammi Calzadilla Guevara	
Panorámica de la fonología y morfología de la lengua wayuu.....	47
José Ramón Álvarez González	
Algunas reflexiones en torno a la función actual de la literatura en la enseñanza de lenguas.....	93
Adriana C. González L.	
Los usos de la partícula como en el español de Venezuela: un estudio en artículos de opinión venezolanos de los siglos XIX y XXI desde la perspectiva de la gramática funcional.....	119
Bonnyé Jaribeth Rivas Camejo	
Visiones de la cultura y la identidad en el Diccionario de Americanismos de la Asociación de Academias de la Lengua Española (DAASALE).....	155
Eduarda Bellorín Gómez	
<u>RESEÑAS</u>	
Laboratorio Lector. Para entender la lectura de Daniel Cassany.....	177
Nour Adoumieh Coconas	
Una fiesta memorable de Gabriel Jiménez Emán.....	193
Mercedes Guánchez	
Índices previos Vol. 60 (96) y (97).....	193
Normas para la publicación.....	196
Normas para los árbitros.....	211
Programas de posgrado.....	221





LETRAS, VOL. 61, N° 99, AÑO 2021

Número conmemorativo

Camino a Letras 100

Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Instituto Pedagógico de Caracas
Instituto Venezolano de Investigaciones Lingüísticas y Literarias
"Andrés Bello"
Caracas, Venezuela

TABLA DE CONTENIDO

Presentación.....	15

José Gabriel Figuera Contreras

ARTÍCULOS

Apuntes sobre el método de enseñar latín.....	17

Federica de Ritter

La enseñanza de la lengua materna.....	23

Luis Quiroga Torrealba

La enseñanza de la literatura.....	31

Augusto Germán Orihuela

La enseñanza de la gramática en la educación media.....	39

Eugenio Coseriu

Tres momentos de la gramática en nuestra escuela media.....	43

José Santos Urriola

MISCELÁNEA GRAMATICAL

La pronunciación labiodental de la "v" - Ángel Rosenblat.....	53

Los términos " atributo " y " predicado " - Rodolfo Lenz	55

Índices previos Vol. 60 (97) y Vol. 61 (98)	57

Normas para la publicación.....	60

Normas para los árbitros.....	75

Programas de posgrado.....	85



NORMAS PARA LA PUBLICACIÓN

EN ESPAÑOL

Los artículos que se envíen a la revista **LETRAS** deberán reunir las siguientes condiciones. De no cumplirlas no podrán ser incluidos en el proceso de arbitraje.

1. Los materiales deben poseer carácter inédito. El artículo no debe ser sometido simultáneamente a otro arbitraje ni proceso de publicación. En caso de que haya versiones en español u otras lenguas, deben ser entregadas para verificar su carácter inédito.
2. Quienes envíen algún trabajo, deben adjuntar una carta para solicitar que sea sometido a arbitraje y estudiar la posibilidad de incluirlo en la revista. Asimismo, deben señalar su compromiso para fungir como árbitro en su especialidad, en caso de que sea admitido. Queda entendido que el autor se somete a las presentes normas editoriales. En la carta, deben especificarse los siguientes datos: dirección del autor, teléfono fijo y celular, correo electrónico.

Véase el siguiente [modelo](#).

	Lugar y fecha
Señores	
Editores de la revista Letras	
IVILLAB	
Me dirijo a ustedes con el propósito de someter al proceso de arbitraje mi trabajo titulado: XXX, a fin de que sea considerada su publicación en un próximo número de la revista <i>Letras</i> .	
Dejo constancia de que este material no está siendo sometido a arbitraje por ninguna otra revista ni a ningún otro trámite de publicación, por lo cual doy fe de su carácter inédito. En caso de que se compruebe lo contrario, o de que decida retirar el trabajo de la publicación, me comprometo a cumplir con las normas editoriales de la revista.	
Asimismo, de ser aceptada mi investigación contraigo obligaciones para actuar como futuro árbitro de <i>Letras</i> , en artículos de mi área de competencia.	
Sin más a qué hacer referencia, queda de ustedes, atentamente,	
Grado académico y nombre del autor (por ej.: Prof. Mg Sc. XXX)	
Dirección de contacto	
Teléfono fijo y celular	
Correo electrónico	

3. El envío se hará de manera digital a la siguiente dirección:

- letras.ivillab@gmail.com

Instituto Venezolano de Investigaciones Lingüísticas y Literarias "Andrés Bello" (IVILLAB) Universidad Pedagógica Experimental Libertador – Instituto Pedagógico de Caracas. Edificio Histórico, Piso 1, Av. Páez, Urbanización El Paraíso, Teléfono +58-212-451.18.01. Caracas - Venezuela.

4. El artículo debe contener información sobre: a) título; b) nombre completo del autor; c) resumen curricular (en instituciones, área docente, de investigación, título y fuente de las publicaciones anteriores (de haberlas).



5. Debe obedecer a las siguientes especificaciones: letra "Times New Roman" o "Arial", tamaño 12, a doble espacio, páginas numeradas, en formato tamaño carta.

6. El trabajo debe poseer título y resumen en español. Este resumen debe tener una extensión de una cuartilla, es decir entre 100 y 150 palabras y especificar: propósito, teoría, metodología, resultados y conclusiones. Para efectos de la traducción, sugerimos el empleo de oraciones cortas, directas y simples. Al final, deben ubicarse cuatro palabras clave o descriptores. Los cuatro descriptores deben aparecer en el texto y en el mismo orden en el que son mencionados.

7. La extensión de los artículos deberá estar comprendida entre 15 y 30 cuartillas (más tres para la bibliografía). Ninguno de los manuscritos debe tener datos de identificación ni pistas para llegar a ella; tampoco deben aparecer dedicatorias ni agradecimientos; estos aspectos, podrán incorporarse en la versión definitiva, luego del proceso de arbitraje.

8. En cuanto a la estructura del texto, en una parte introductoria debe especificarse el propósito del artículo; en la sección correspondiente al desarrollo se debe distinguir claramente qué partes representan contribuciones propias y cuáles corresponden a otros investigadores; y las conclusiones solo podrán ser derivadas de los argumentos manejados en el cuerpo del trabajo.

9. Si se incluye una cita y tiene más de cuarenta palabras, deberá presentarse en párrafo separado, sin comillas, a un espacio y con una sangría de cinco espacios a ambos lados. En caso de citas menores, se exponen incorporadas a la redacción del artículo, entre comillas. Las referencias a la fuente contienen el apellido del autor, seguido entre paréntesis por el año de publicación, luego p. y el número de página. Por ejemplo: Hernández (1958, p. 20).

10. La lista de referencias se coloca al final del texto, con el siguiente subtítulo, en negritas y al margen izquierdo: **Referencias**. Cada registro se transcribe a un espacio, con sangría francesa. Entre un registro y otro se asigna espacio y medio. Debe seguirse el sistema de la APA; véanse los siguientes ejemplos de algunas normas:

- ❑ Libro de un solo autor:
Páez, I. (1991). *Comunicación, lenguaje humano y organización del código lingüístico*. Vadell Hermanos Editores.
- ❑ Libro de varios autores:
Barrera, L. y L. Fraca. (1999). *Psicolingüística y desarrollo del español*. Monte Ávila.
- ❑ Capítulo incluido en un libro:
Hernández, C. (2000). Morfología del verbo. La auxiliaridad. En M. Alvar (Dir.). *Introducción a la lingüística española*. Ariel.
- ❑ Artículo incluido en revista
Cassany, D. (1999). Puntuación: investigaciones, concepciones y didáctica. *Letras*, (58), 21-53.
- ❑ Tesis
Jáimez, R. (1996). *La organización de los textos académicos: incidencia de su conocimiento en la escritura estudiantil*. Trabajo de grado de maestría no publicado, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas, Caracas.

11. Las notas van al pie de página y no al final del capítulo, en secuencia numerada.

12. El proceso de arbitraje contempla que dos o tres jueces evalúen el trabajo. Por pertenecer a distintas instituciones y universidades, se prevé un plazo de aproximadamente cuarenta y cinco (45) días para que los especialistas formen sus juicios. Al recibir las observaciones de todos, la Coordinación de la Revista elabora un solo informe que remite al autor, Este tránsito puede durar un mes más. El escritor, luego de recibidos los comentarios, cuenta con treinta (30) días para enviar la versión definitiva en programas compatibles con Word for Windows. De no hacerlo en este período,



la Coordinación asumirá que declinó su intención de publicarlo y, en consecuencia, lo excluirá de la proyección de edición.

13. No debe haber ningún tipo de errores (ni ortográficos ni de tipeo); es responsabilidad de los autores velar por este aspecto.

14. Los dibujos, gráficos, fotos y diagramas deben estar ubicados dentro del texto, en el lugar que les corresponda.

15. Los trabajos aprobados pasan a formar parte de futuros números de la revista, por lo cual su posible diagramación y publicación podrá demorar cierto tiempo (aproximadamente tres meses), debido a que existe una conveniente planificación y proyección de edición, en atención a la extensión de la revista, su periodicidad (dos números al año), heterogeneidad de articulistas, variación temática, diversidad de perspectivas y eventualidades presupuestarias.

16. En el caso de los materiales no aprobados en el arbitraje, la Coordinación se limitará a enviar al autor los argumentos que, según los árbitros, fundamentan el rechazo.

17. Quienes deseen colaborar con reseñas deben considerar que las mismas constituyen exposiciones y comentarios críticos sobre textos científicos o literarios de reciente aparición, con la finalidad de orientar a los lectores interesados. Su extensión no debe exceder las seis (6) cuartillas.

18. Los árbitros de artículos no publicables serán considerados dentro del comité de arbitraje de una edición de *LETRAS*.

GUIDELINES FOR CONTRIBUTORS

EN INGLÉS

Papers submitted for the consideration of LETRAS must meet the following requirements, otherwise, they will not be admitted for the refereeing process:

1. Materials must be unpublished. The paper cannot be simultaneously submitted to any other process of refereeing or publication. Other versions of the work whether in Spanish or any other language must be handed in, to verify they have not been published previously.
2. Contributors must attach a letter requesting the submission of the paper for refereeing, so that publishing possibilities in LETRAS be studied. Contributors must also commit to act as referees of future papers in their disciplines in case their papers are admitted for publication. It is understood that contributors acquiesce to the present norms. The letter must also specify the following information: author's address, home and cell phone number, e-mail address. Check the following example:

Place and date
Editorial board of Letras IVILLAB Instituto Pedagógico de Caracas Edificio Histórico. Piso 2 Av. J.A. Páez Caracas, Venezuela.
Dear Sirs, I hereby submit my paper entitled _____, for it to be subject to the required refereeing process, so that it can be considered for publication in a future number of LETRAS.
I certify that this material is not undergoing any other refereeing process or any other process of publication. Therefore, I proclaimed its originality.
If proved otherwise, or in case I decide to withdraw the paper, I accept my submission to the editorial rules of the journal.
Also, if accepted, I commit myself to act as a referee of future articles in my area of expertise.
Attentively yours,
Author's Academic Title and Full Name (i.e. Dr., MSc. XXX) Contact Address Home and mobile phone E-mail address

3. Papers will be sent to the following address:

letras.ivillab@gmail.com

Instituto Venezolano de Investigaciones Lingüísticas y Literarias "Andrés Bello" (IVILLAB).
Universidad Pedagógica Experimental Libertador – Instituto Pedagógico de Caracas. Edificio Histórico, Piso 1, Av. Páez, Urbanización El Paraíso, Teléfono 0058-212-451.18.01. Caracas – Venezuela.



4. Papers must contain the following information: a) title; b) author's full name; c) author's résumé (institutions, teaching area, research area, title and sources of previous publications (if any)).

5. Typescripts must meet the following specifications: Times New Roman, or Arial, 12-point type, double-spaced, letter-sized paper.

6. Papers must contain a title and an abstract both in Spanish and English. The abstract should range between 100 y 150 words in length and it must specify: purpose, theory, methodology, results and conclusions. For translation purposes it is advisable the use of short, direct and concise sentences. At the end, four keywords must be included which need to be part of the text as well.

7. Papers should be 15 to 30 pages long (plus three pages of references). The manuscripts must not contain identification or clues that lead to identification of the author; neither should they have acknowledges or dedications; these aspects could be included in the final version after the refereeing process has been completed.

8. With regards to text structure, an introductory section must specify the purpose of the paper; the development section must clearly specify which parts represent the author's contributions and which correspond to other researchers; conclusions can only be derived from the arguments developed in the paper.

9. Quotations larger than 40 words will be presented on a separate paragraph with no quotation marks, single-spaced and 5cm indentation on both sides. On the other hand, shorter quotations will be integrated into the text with quotation marks. Source references must contain the author's last name followed by the publication year and page number in parenthesis, for instance: Hernández (1958, p. 20).

10. At the end of the paper a list of references must be included, headed with the subtitle References, bolded at left margin. Each entry will be single-spaced with French indentation. Between each entry there will be a 1, 5 space. The APA system must be observed. Some examples are provided:

❑ Book by a single author:

Páez, I. (1991). *Comunicación, lenguaje humano y organización del código lingüístico*. Vadell Hermanos Editores.

❑ Book by several authors:

Barrera, L. y L. Fraca. (1999). *Psicolingüística y desarrollo del español*. Monte Ávila.

❑ Chapter included in a book:

Hernández, C. (2000). Morfología del verbo. La auxiliaridad. En M. Alvar (Dir.). *Introducción a la lingüística española*. Ariel.

❑ Paper included in a journal:

Cassany, D. (1999). Puntuación: investigaciones, concepciones y didáctica. *Letras*, (58), 21-53.

❑ Thesis

Jáimez, R. (1996). *La organización de los textos académicos: incidencia de su conocimiento en la escritura estudiantil*. Trabajo de grado de maestría no publicado, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas, Caracas.

11. Notes may be added as foot notes at the end of every page in numbered sequence and not at the end of the paper.

12. The refereeing process entails the participation of two or three experts to evaluate the research. Given the fact that they usually belong to different institutions and universities, a period of forty five (45) days is estimated for the referees to make their judgment. As soon as the Coordination receives all the opinions, a single report will be sent to the author, this might take one more month. The contributors, once they have received the report, will hand in the final version within the next thirty



(30) days. If the paper is not handed within this period of time, the Coordination will assume that the author has declined to publish it. Therefore, the paper will be excluded.

13. Authors are responsible for the appropriate transcription of their works. This involves making sure there are no orthographic or typo mistakes of any sort.

14. Drawings, graphics, photos and diagrams must be included in their corresponding place within the text.

15. Approved papers become part of future issues. The editing, diagramming, and final publication could take some time, approximately three (03) months. This is due to a convenient planning and editorial projections on the basis of the journal extension, frequency (two issues per year), contributors' heterogeneity, thematic variation and perspective diversity. After this, a period of four (04) months is estimated for the final publishing process.

16. The Coordination will send back papers which are discarded during the refereeing process to their author(s) with the necessary argument and support for their rejection.

17. Submissions may also consist of reviews or critiques on recent scientific texts or literary works. Their aim is to provide guidance and information to interested readers. Reviews must not be longer than six (6) pages.

18. Referees of articles which are not approved for publication will be also considered as part of the refereeing committee of LETRAS.



REGLEMENT POUR PUBLIER DANS LA REVUE "LETRAS"

Français

Les articles envoyés à la revue « LETRAS » devront remplir les conditions ci – dessous. Dans le cas du non – respect de ces conditions, ils ne pourront être inclus dans le processus d'arbitrage. De même, ceux qui envoient leurs recherches, s'engagent à respecter les obligations économiques établies dans ces règles si celles – ci sont enfreintes.

1. Les articles doivent être inédits. Ils ne doivent pas être simultanément soumis à un autre processus d'arbitrage ou de publication. L'auteur devra couvrir les frais équivalents à l'arbitrage, c'est – à – dire, à la révision de l'article de trois experts dans le cas où l'on constate l'envoi simultané à d'autres revues. S'il existe des versions en espagnol ou dans d'autres langues, elles doivent être soumises pour vérifier leur caractère inédit.
2. Ceux qui envoient un article doivent joindre une lettre demandant qu'il soit soumis à l'arbitrage et envisager la possibilité de l'inclure dans la revue. Ils doivent également indiquer leur engagement à agir en tant qu'arbitre dans leur spécialité, au cas où celle-ci serait admise. Il est entendu que l'auteur se soumet à ces règles éditoriales. Dans la lettre, les données suivantes doivent être précisées : adresse de l'auteur, téléphone et téléphone portable, e-mail. Voir le modèle suivant.

Instituto Venezolano de Investigaciones
Lingüísticas y Literarias "Andrés Bello"
(IVILLAB)
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Instituto Pedagógico de Caracas
Edificio Histórico, Piso 1
Av. Páez, Urbanización El Paraíso.
(1080) Caracas – Venezuela
Tél. 0058-212-451.18.01

Objet de la lettre: _____

Le lieu et la date

Madame, Monsieur,

J'ai l'honneur de vous adresser cette lettre afin de vous demander de soumettre aux processus d'arbitrage et de publication de la revue LETRAS mon travail intitulé XXXX.

Je certifie que ce matériel n'est pas soumis à un autre processus d'arbitrage ou de publication dans une autre revue, c'est pourquoi je fais foi de son caractère inédit. Si jamais on démontre le contraire ou je décide de ne pas publier le travail, je m'engage à respecter le règlement d'édition de la revue. Par conséquent, je couvrirai les frais, notamment ceux qui concernent la vérification de l'article des arbitres.

De la même façon, au cas où mon travail serait admis, je m'engage à faire office d'arbitre d'articles dans ma spécialité de futures publications de la revue LETRAS.

Dans l'attente de vos observations, je vous prie Madame, Monsieur, d'agréer mes sentiments les meilleurs.

Votre nom et votre adresse

3. L'envoi doit être fait à :

letras.ivillab@gmail.com - revistalettras@ipc.upel.edu.ve

Instituto Venezolano de Investigaciones Lingüísticas y Literarias "Andrés Bello" (IVILLAB)
Universidad Pedagógica Experimental Libertador – Instituto Pedagógico de Caracas.
Edificio Histórico, Piso 1, Av. Páez, Urbanización El Paraíso, Teléfono 0058-212-451.18.01
Caracas – Venezuela



4. L'article doit présenter des renseignements concernant : a) titre ; b) noms et prénoms de l'auteur ; c) résumé du Curriculum Vitae (les institutions dans le cadre de l'enseignement, de la recherche, titres et sources de recherches préalables – en cas qu'elles existent –).
5. Il doit aussi respecter les spécifications suivantes : police « Times New Roman », taille 12, double interligne, pages numérotées et imprimées au recto sur des feuilles A4.
6. L'article doit avoir un titre et un résumé en espagnol et en anglais. Le résumé doit avoir une longueur d'une page ou entre 100 et 150 mots. De la même façon, on doit y spécifier : le but, la théorie, la méthodologie, les résultats et les conclusions. Pour les besoins de la traduction, nous suggérons l'utilisation de phrases courtes, directes et simples. À la fin du résumé, on doit indiquer quatre mots clés ou descripteurs. Les quatre descripteurs doivent apparaître dans le texte et dans le même ordre que celui dans lequel ils sont mentionnés.
7. La longueur des articles doit comprendre entre 15 et 30 pages (plus 3 pour la bibliographie). Aucun des manuscrits ne doit comporter de données d'identification ou d'indices pour y accéder ; il ne doit pas non plus y figurer de dédicaces ou de remerciements ; ces aspects pourront être intégrés dans la version finale, après la procédure d'arbitrage.
8. En ce qui concerne la structure du texte, une partie introductive doit préciser l'objet de l'article ; dans la partie consacrée au développement, une distinction claire doit être faite entre les parties qui représentent ses propres contributions et celles qui correspondent à d'autres chercheurs ; et les conclusions ne peuvent être tirées qu'à partir des arguments traités dans le corps du travail.
9. Les notices constituent des exposés et des commentaires critiques sur des textes scientifiques ou littéraires publiés récemment afin d'orienter les lecteurs intéressés. Leur longueur ne doit pas dépasser les 6 pages. Si une citation est incluse et comporte plus de quarante mots, elle doit être présentée dans un paragraphe séparé, sans guillemets, à simple interligne et avec un retrait de cinq espaces des deux côtés. Dans le cas de citations mineures, elles seront incluses dans l'article, entre guillemets. Les références à la source contiennent le nom de famille de l'auteur, suivi de l'année de publication entre parenthèses, puis de la p. et du numéro de page. Exemple : Hernandez, (1958, p. 20).
10. La liste des références est placée à la fin du texte, avec le sous-titre : **Referencias**, en gras et dans la marge de gauche. Chaque référence est transcrite à interligne simple avec l'alinéa français. Un espace et demi est attribué entre chaque référence. Le système d'APA doit être suivi ; voir les exemples suivants de certaines règles :

- Livres d'un seul auteur:

Páez, I. (1991). *Comunicación, lenguaje humano y organización del código lingüístico*. Vadell Hermanos Editores.

- Livre de plusieurs auteurs:

Barrera, L. y L.Fraca. (1999). *Psicolingüística y desarrollo del español*. Monte Ávila.

- Chapitre inclus dans un livre:

Hernández, C. (2000). Morfología del verbo. La auxiliaridad. En M. Alvar (Dir.). *Introducción a la lingüística española*. Ariel.

- Article inclus dans une revue :

Cassany, D. (1999). Puntuación: investigaciones, concepciones y didáctica. *Letras*, (58), 21-53.



- Thèse

Jáimez, R. (1996). *La organización de los textos académicos: incidencia de su conocimiento en la escritura estudiantil*. Trabajo de grado de maestría no publicado, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas, Caracas.

11. Les notes doivent être placées en bas de page et non à la fin du chapitre, en série numérotée.
12. Le processus d'arbitrage établit que trois experts évaluent l'article. Étant donné qu'ils appartiennent à différentes institutions et universités, on prévoit un délai d'environ 45 jours pour qu'ils émettent leur jugement. Lorsque la Coordination de la revue aura reçu l'article annoté par les experts, elle fera un compte rendu qui sera renvoyé à l'auteur et où l'on se prononcera sur la valeur de l'article ; cette démarche peut prendre un autre mois. Une fois que l'écrivain reçoit les commentaires, il a 30 jours pour rendre la version définitive de son article compatibles avec Word for Windows. Si l'auteur ne le fait pas pendant ce temps, la Coordination assumera qu'il a décliné son intention de publier son article et, par conséquent, elle l'exclura de l'édition de la revue. Par ailleurs, l'auteur devra couvrir les frais équivalents à l'arbitrage de trois experts.
13. Il faut éviter des fautes d'orthographe ou de typographie ; les auteurs doivent soigner ces aspects.
14. Les dessins, diagrammes, photos doivent être placés dans le texte, dans leur lieu correspondant.
15. Les articles et recherches approuvés feront partie des futures éditions de la revue. de sorte que leur mise en page et leur publication éventuelles peuvent prendre un certain temps (environ trois mois), dû à une planification et une projection d'édition répondant à la longueur de la revue, à sa périodicité (une édition par an), à l'hétérogénéité des auteurs d'articles, à la variation thématique, à la diversité des perspectives et aux contingences budgétaires.. Par la suite, le délai d'impression peut avoir une durée d'environ 4 mois.
16. Si l'article n'est pas approuvé, la Coordination n'enverra à l'auteur que les arguments des arbitres expliquant leur refus. Les exemplaires originaux ne seront pas rendus.
17. Ceux qui souhaitent collaborer avec des critiques doivent considérer qu'elles constituent des expositions et des commentaires critiques sur des textes scientifiques ou littéraires récemment publiés, dans le but d'orienter les lecteurs intéressés. Leur longueur ne doit pas dépasser six (6) pages.
18. Les experts ayant arbitré des articles non publiables seront considérés membres du comité d'arbitrage d'une des éditions de « LETRAS ».

NORME PER LA PUBBLICAZIONE DELLA RIVISTA LETRAS

Italiano

Gli articoli che siano inviati alla rivista LETRAS dovranno soddisfare le seguenti condizioni. In caso contrario, gli articoli non potranno essere inclusi nel processo d'arbitraggio.

1. Gli scritti devono essere inediti. L'articolo non deve essere sottomesso, simultaneamente, ad qualunque altro processo d'arbitraggio né di pubblicazione. Se esistono versioni in Spagnolo o in altre lingue, vanno consegnate per verificare se sono ancora inedite.

2. Coloro che inviino gli articoli, devono allegare una lettera dove si chieda l'arbitraggio, per studiare la possibilità di essere inclusi nella rivista. Devono anche compromettersi ad essere arbitri nel loro specialità, in caso di essere stato ammesso. È sottinteso che gli autori accettino le presenti norme editoriali. Nella medesima lettera, si devono specificare i seguenti dati: l'indirizzo dell'autore, telefono fisso e cellulare, indirizzo di posta elettronica.

Vedi il modello seguente.

Luogo e data

Spettabili

Editori della rivista *Letras*

IVILLAB

Allegato alla presente, mi permetto di inviarvi il testo intitolato: _____, redatto da me, con lo scopo di sottoporlo al processo d'arbitraggio che ordina la vostra rivista. Faccio atto di fede che questo articolo è inedito, non è al momento sottoposto ad un simile processo, né coinvolto in altre procedure di pubblicazione. Nel caso in cui si dimostri il contrario, sarò d'accordo con la decisione finale che prenderete. Inoltre, se accettata la mia ricerca, mi offro come arbitro, in articoli che riguardino la mia competenza.

In attesa di un vostro cortese riscontro, porgo distinti saluti.

Firma

Nome e cognome:

Grado accademico:

(Ad esempio: Dottore, Master, Dottore di Ricerca, Professore)

Indirizzo: _____

Telefono fisso: _____ Cellulare: _____

E-mail: _____



3. L'invio dovrà venire a uno di questi indirizzi:

letras.ivillab@gmail.com

Instituto Venezolano de Investigaciones Lingüísticas y Literarias "Andrés Bello" (IVILLAB).
 Universidad Pedagógica Experimental Libertador – Instituto Pedagógico de Caracas. Edificio
 Histórico, piso 1, Avenida Páez, El Paraíso. Teléfono: 00-58-212-451.18.01. Caracas, 1023.-
 Venezuela.

4. L'articolo deve contenere informazioni su: a) titolo; b) nome e cognome dell'autore; c) riassunto del curriculum (in istituzioni, area docente, di ricerca, elenco di pubblicazioni anteriori (seciso). Deve avere le seguenti caratteristiche: carattere "Times New Roman", misura 12, doppio spazio interlineare, pagine numerate, stampate in fogli formato A-4.

5. L'articolo deve avere un titolo e un riassunto in Inglese e in Spagnolo. Tale riassunto deve essere lungo circa cento (100) e/o centocinquanta (150) parole. Si deve specificare: lo scopo, la teoria sulla quale si fonda, la metodologia applicata, i risultati e le conclusioni. Devono essere enunciate al termine del testo quattro parole chiavi o descrittori.

6. L'estensione sarà tra quindici (15) e trenta (30) fogli (più tre (3) per la bibliografia). Nessuna delle copie dovrà avere né dati d'identificazione dell'autore né alcun modo per arrivare alla medesima. Non devono apparire né ringraziamenti né dediche. Questi aspetti potranno essere aggiunti sulla versione definitiva dopo il processo d'arbitraggio.

7. Per quanto riguarda la struttura del testo, nell'introduzione deve essere espresso lo scopo dell'articolo. Nello sviluppo si deve distinguere chiaramente quale sono le parti che contengono i contributi propri e quale appartengono ad altri ricercatori. Le conclusioni dovranno essere derivate soltanto dagli argomenti esposti nel saggio.

8. Le recensioni costituiscono esposizioni e commenti critici sui testi scientifici o letterari attuali, con lo scopo di offrire orientamento ai lettori interessati. La loro estensione non deve essere più lunga di sei (6) fogli.

9. Se è stata inclusa una citazione che abbia più di quaranta (40) parole, dovrà essere scritta in un paragrafo separato, senza virgolette, con uno spazio e con margini con cinque (5) spazi in entrambi i lati. Se si usano citazioni minori, queste vanno incorporate nella redazione dell'articolo, tra virgolette. Le referenze alle fonti d'informazione devono avere il cognome dell'autore, seguito dall'anno della pubblicazione tra parentesi, poi la lettera p. e il numero della pagina. Ad esempio: Hernández (1958 p. 20).

10. L'elenco delle referenze va collocato alla fine del testo, con il seguente sottotitolo, in grassetto e al margine sinistro: Referenze. Ogni registro ha uno spazio, con margini francesi. Tra un registro e l'altro si interpone uno spazio e mezzo. Si deve applicare il sistema della A.P.A.; vedi i seguenti esempi di alcune norme:

a) Libro di un autore: Páez, I. (1991). *Comunicazione, linguaggio umano e organizzazione del codice linguistico*. Vadell Hermanos Editores.

b) Libro di diversi autori: Barrera, L. y L. Fraca. (1999). *Psicolinguistica e sviluppo dello Spagnolo*. Monteavila.

c) Capitolo incluso in un libro: Hernández, C. (2000). Morfologia del verbo. La condizione di essere reusiliare. In: M. Alvar (Dir.). *Introduzione alla linguistica spagnola*. Ariel.



d) Articolo incluso in rivista: Cassany, D. (1999). Punteggiatura: ricerche, concezioni e didattica. *Letras*, (58), 21-53.

e) Tesi: Jáimez, R. (1996). *L'organizzazione dei testi accademici: incidenza della loro conoscenza nella scrittura studentesca*. Tesi di laurea (Master) non edita. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas, Caracas.

11. I riferimenti vanno a fine pagina e mai a fine capitolo, in sequenza numerata.

12. Il processo d'arbitraggio viene eseguito da tre giudici che valutano ogni articolo. Poiché appartengono a diverse istituzioni ed università, si prevede un arco di tempo di quarantacinque (45) giorni perché gli esperti esprimano il loro giudizio. Consegnate gli osservazioni di tutti e tre, la Coordinazione della Rivista elabora una relazione, la quale si invia all'autore. È possibile che questa tappaabbia una durata di circa un mese. Lo scrittore, dopo aver ricevuto i commenti, ha trenta (30) giorni per consegnare la versione definitiva in programmi compatibili con Word for Windows. Se non si dovessero rispettare questi tempi, la Coordinazione assumerà la renuncia dell'autore a pubblicare l'articolo e quest'ultimo verrà escluso dall'edizione.

13. Nessun articolo potrà avere alcun tipo di errori ortografici né di stampa; Ogni autore dovrà controllare questo aspetto.

14. I disegni, grafici, fotografie e diagrammi devono essere collocati all'interno del testo, dove corrispondono.

15. Gli articoli approvati vengono a far parte di numeri futuri. Perciò, la possibile impressione potrà avere un ritardo di circa tre mesi a causa della pianificazione e proiezione dell'edizione, rispetto all'estensione della rivista, la sua ciclicità (due numeri annuali), l'eterogeneità degli articolisti, la variazione tematica e la diversità di prospettive.

16. Per quanto riguarda i materiali non approvati, la Coordinazione si limiterà ad inviare all'autore gli argomenti che, secondo i giudici, giustificano il rifiuto.

17. I giudici degli articoli non pubblicabili saranno considerati parte del comitato di arbitraggio di un'edizione della rivista *Letras*.

NORMAS DE PUBLICAÇÃO

Português

Os artigos enviados para a revista **LETRAS** deverão reunir as seguintes condições. Caso não as reúnam, não poderão ser submetidos a análise por pareceristas.

1. Os materiais submetidos deverão possuir carácter inédito. Os artigos não deverão ser submetidos simultaneamente a análise por outros pareceristas ou a outro processo de publicação.

2. **O autor que enviar um artigo deverá anexar uma carta, solicitando que o artigo seja submetido a uma revisão por pareceristas para estudarem a possibilidade de este ser incluído na revista e assinalando o seu compromisso em agir na qualidade de parecerista na sua especialidade, no caso de ser admitido. Subentende-se que o autor se submete às presentes normas editoriais.** Nessa mesma carta, deve-se especificar os seguintes dados: endereço do autor, telefone fixo, celular e correio electrónico. Segue modelo:

Senhoras e Senhores

Editores da revista *Letras*

IVILLAB

Venho por este meio dirigir-me às Senhoras e aos Senhores a fim de submeter ao processo de avaliação científica independente um trabalho da minha autoria, intitulado XXX, para que seja considerada a sua publicação num próximo número da revista *Letras*.

Deixo constância de que este material não está sendo avaliado por nenhuma outra revista nem foi submetido a nenhum outro trâmite de publicação, pelo que dou fé do seu carácter inédito. Caso se comprove o contrário, ou decida retirar o trabalho da publicação, comprometo-me a cumprir as normas editoriais da revista.

Da mesma forma, caso seja aceite o meu ensaio, contraio a obrigação de prestar, futuramente, os serviços de avaliador especialista da revista *Letras*, para artigos da minha área de competência.

Sem mais a que fazer referência, me despido das Senhoras e dos Senhores, atentamente,

Grau académico e nome do autor (ex: Prof. Dr. XXX)

Endereço de contato

Telefone fixo e celular

E-mail

3. O envio de artigos será realizado para o seguinte endereço:

letras.ivillab@gmail.com

*Instituto Venezolano de Investigaciones Lingüísticas y Literarias "Andrés Bello" (IVILLAB)
Universidad Pedagógica Experimental Libertador – Instituto Pedagógico de Caracas
Edificio Histórico, Piso 1, Av. Páez, Urbanización El Paraíso, Teléfono 0058-212-451.18.01
Caracas – Venezuela*



4. O artigo deverá conter informação sobre: a) título; b) nome completo do autor; c) *curriculum vitae* resumido (instituições a que pertence, área docente e de pesquisa, título e referência dos artigos publicados anteriormente (caso existam)).

5. A redação do artigo deverá obedecer às seguintes especificações: letra "Arial" tamanho 12, espaço duplo, páginas numeradas, em tamanho carta.

6. O artigo deve possuir título e um resumo em espanhol. Este resumo deverá ter uma extensão de uma página ou entre 100 e 150 palavras e deverá especificar: objetivo, teoria, metodologia, resultados e conclusões. Em relação com a tradução, sugerimos utilizar orações curtas, diretas e simples. O resumo deverá ser acompanhado de quatro palavras-chave. As palavras-chave deverão aparecer no artigo na mesma ordem mencionada.

7. A extensão dos artigos deverá estar compreendida entre as 15 e as 30 páginas (e três páginas adicionais para a bibliografia). Nenhum dos manuscritos deverá ter elementos de identificação ou pistas para chegar à mesma; também não deverão aparecer dedicatórias ou agradecimentos; estes elementos poderão ser incorporados na versão definitiva, depois do processo de revisão.

8. Quanto à estrutura do texto: o propósito do artigo deverá aparecer na introdução; as partes que representam contribuições próprias e aquelas que correspondem a outros investigadores deverão estar na seção correspondente ao desenvolvimento; e as conclusões só poderão ser derivadas dos argumentos apresentados no corpo do trabalho.

9. As citações de mais de quarenta palavras deverão ser apresentadas num parágrafo à parte, sem aspas, a espaço simples e com uma margem de cinco espaços de ambos lados. As citações menores deverão ser incorporadas no corpo do artigo, entre aspas. As referências bibliográficas deverão conter o sobrenome do autor, seguido do ano de publicação, do símbolo p. e do número da página entre parênteses. Ex.: Hernández (1958, p. 20).

10. A lista de referências bibliográficas deverá ser colocada ao final do texto, com o seguinte subtítulo, em negrito e alinhado à margem esquerda: Referências. Cada referência deverá ser escrita a espaço simples, com margem francesa. Entre uma referência e outra deverá haver espaço e meio. O sistema da APA deverá ser utilizado. Observe-se os seguintes exemplos de algumas normas:

❑ Livro de um autor(s):

Páez, I. (1991). *Comunicación, lenguaje humano y organización del código lingüístico*. Vadell Hermanos Editores.

❑ Livro de vários autores:

Barrera, L. y L. Fraca. (1999). *Psicolingüística y desarrollo del español*. Monte Ávila.

❑ Capítulo incluído num livro:

Hernández, C. (2000). Morfología del verbo. La auxiliaridad. En M. Alvar (Dir.). *Introducción a la lingüística española*. Ariel.

❑ Artigo incluído numa revista:

Cassany, D. (1999). Puntuación: Investigaciones, concepciones y didáctica. *Letras*, (58), 21-53.

❑ Tese:

Jáimez, R. (1996). *La organización de los textos académicos: Incidencia de su conocimiento en la escritura estudiantil*. Trabajo de grado de maestría no publicado, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas, Caracas.

11. As notas deverão ir em pé de página e não ao final do artigo, em sequência numerada.



12. O processo de revisão implica a avaliação do trabalho por dois (02) ou três (03) pareceristas. Por pertencerem a diferentes instituições e universidades, prevê-se um prazo de cerca de quarenta e cinco (45) dias para que os especialistas realizem as suas avaliações. Ao receber as observações de todos, a Coordenação da Revista elaborará um único relatório que remeterá ao autor. Este processo poderá durar um mês adicional. O escritor, depois de ter recebido os comentários, contará com trinta (30) dias para entregar a versão definitiva em programas compatíveis com Word for Windows. Caso não o faça durante este período, a Coordenação partirá do princípio de que o autor terá abandonado a sua intenção de publicar o artigo e, conseqüentemente, será excluído do projeto de edição.

13. Os artigos não deverão conter nenhum tipo de erros (nem ortográficos nem de tipografia). É da responsabilidade dos autores velar por este aspecto.

14. Os desenhos, gráficos, fotografias e diagramas deverão ser incorporados ao corpo do texto, no lugar que lhes corresponder.

15. Os trabalhos aprovados passarão a formar parte de futuros números da revista, por essa razão a sua possível impressão poderá demorar certo tempo (aproximadamente três meses), devido a que existe uma conveniente planificação e programação da edição, em atenção à extensão da revista, à sua periodicidade (um número por ano), heterogeneidade de autores, variação temática, diversidade de perspectivas e possíveis despesas orçamentais. Posteriormente, o prazo de impressão poderá durar cerca de quatro (04) meses adicionais.

16. No caso dos materiais não aprovados durante a revisão, a Coordenação se limitará a enviar ao autor os argumentos que, segundo os pareceristas, fundamentam a não aceitação do artigo. Não se devolverão originais.

17. Os resumos deverão constituir exposições e comentários críticos sobre textos científicos ou literários de recente aparição, com a finalidade de orientar os leitores interessados. A sua extensão não deverá exceder as seis (6) páginas.

18. Os avaliadores de artigos não publicáveis serão considerados parte do comité de revisão de uma edição da revista LETRAS.

NORMAS PARA LOS ÁRBITROS

EN ESPAÑOL

1. La Coordinación de la revista LETRAS verificará que los trabajos recibidos se adecúen a las normas de publicación y áreas del conocimiento exigidas.
2. Los trabajos que cumplan con las normas de publicación y que se adapten a las áreas del conocimiento establecidas en LETRAS serán sometidos a la evaluación de dos (2) o tres (3) jueces especialistas, pertenecientes a distintas instituciones y universidades nacionales e internacionales.
3. Cada juez dispone de un lapso no mayor de cuarenta y cinco (45) días para consignar el informe de arbitraje. Sin embargo, por pertenecer los árbitros a diferentes instituciones de Educación Superior nacionales e internacionales, el Consejo Editorial prevé un plazo de aproximadamente tres (3) meses para contar con todos los juicios y elaborar el informe respectivo.
4. Cada juez recibirá una comunicación de solicitud de arbitraje con un formato de *Informe* que contiene los siguientes aspectos:

Identificación del trabajo a evaluar y del árbitro:

- Título del trabajo
 - Área
 - Sub-área
 - Categoría: Artículo especializado ____ Reseña: ____ Creación ____
 - Apellidos y Nombres del árbitro
 - Institución
5. Asimismo, este formulario establece las siguientes categorías de evaluación sobre las cuales el juez debe emitir opinión.

A) Aspectos relativos a la forma:

1. Estructura general
 - Introducción
 - Desarrollo
 - Conclusiones
 - Bibliografía
 - Otros
2. Actualización bibliográfica
3. Referencias y citas
4. Redacción
5. Coherencia del discurso
6. Otras (especificar)

B) Aspectos relativos al contenido:

- Metodología
- Vigencia del tema y su planteamiento
- Tratamiento y discusión
- Rigurosidad
- Confrontación de ideas y/o resultados
- Discusión de resultados (si procede)
- Otros (especifique)



6. Además de los aspectos anteriores, los jueces deberán considerar la adecuación del artículo a las normas de publicación de la revista LETRAS, publicadas al final de cada número.
7. Los árbitros pueden completar esta información con observaciones que sustenten los juicios emitidos y añadir cualquier otro aspecto que consideren relevante en el trabajo evaluado.
8. Los resultados de la evaluación se expresarán según los siguientes parámetros:
 - Sugiere su publicación
 - No sugiere su publicación
9. Los árbitros deben especificar los argumentos (referidos a la forma y/o fondo) que justifiquen cualquiera haya sido la decisión señalada en el aparte anterior.
10. La Coordinación de la revista LETRAS someterá nuevamente a consideración de los árbitros correspondientes, el artículo que requiera modificaciones mayores.
11. La Coordinación de la revista LETRAS se reserva el derecho a realizar las correcciones pertinentes una vez que el artículo sea aceptado para su publicación.



GUIDE FOR REFEREES

INGLÉS

1. The Coordination of LETRAS will verify that the works submitted fulfill the required norms and areas of knowledge.
2. The works that fulfill these norms will be submitted for the evaluation of two (2) or three (3) specialist referees from various institutions and national and international universities.
3. Each referee will have a period of time of not more than forty five (45) days for the presentation of his/her refereeing report. However, as referees are from different national and international universities, the editorial committee has planned a period of three (3) months to gather all the judgments and produce the final report.
4. Each referee will receive a written request together with a report format containing the following aspects:

Identification of the work to be evaluated and of the referee:

- Work title.
 - Area.
 - Sub-area
 - Category: Specialized article ____; Review: ____ Creation: ____
 - Referee's last name and name.
 - Institution
5. Also, this format includes the following categories upon which the referee must give his/her opinion:
 - A) Aspects related to form:
 - a) General Structure:
 - Introduction.
 - Development.
 - Conclusion
 - Bibliography.
 - Others
 - b) Bibliographic updating.
 - c) References and quotations.
 - d) Wording.
 - e) Discourse coherence.
 - f) Others (specify)
 - B) Aspects related to content:
 - Methodology.
 - Theme relevance and its statement.
 - Treatment and discussion.
 - Thoroughness
 - Ideas and/or results confrontation.
 - Discussion of results (if applicable)
 - Others (specify)
6. Besides, the above aspects, referees should consider the adequacy of the work to the instructions for contributors of LETRAS published at the end of each number.
 7. The referees can complete this information with observations that support their judgments, and add any other aspect considered relevant in the evaluation of the work.
 8. The evaluation results will be expressed through the following parameters:
 - Referee suggests publication.
 - Referee does not suggest publication



9. The referee must specify those arguments (form or content) that justify any of the above decisions.
10. The committee of LETRAS will submit again those works that require major changes.
11. The Coordination of LETRAS reserves the right to make pertinent corrections once the work has been admitted for publication.



RÈGLEMENT POUR LES ARBITRES

FRANÇAIS

1. La Coordination de la revue LETRAS vérifiera que les travaux reçus s'adaptent au règlement de publication et aux domaines établis.
2. Les travaux respectant les règles et s'adaptant aux domaines établis chez LETRAS seront évalués par deux (2) ou trois (3) experts appartenants à différentes institutions et universités nationales et internationales.
3. On accorde à chaque juré un délai de quarante-cinq (45) jours maximum pour rendre le compte rendu de l'arbitrage. Cependant, comme les arbitres proviennent de différents établissements d'Éducation Supérieure nationaux et internationaux, le Conseil Éditorial prévoit un délai de trois (3) mois environ pour recueillir tous les jugements et élaborer le compte rendu correspondant.
4. Chaque juré recevra une correspondance de demande d'arbitrage sous format de *Compte rendu* contenant les aspects ci-dessous :
 - Titre du travail
 - Domaine
 - Sous domaine
 - Catégorie: Article spécialisé ____ Notice ____ Création ____
 - Noms et prénoms de l'arbitre
 - D'autres.
5. De la même façon, ce formulaire établit les catégories d'évaluation sur lesquelles le juré doit émettre son opinion.
 - A. Aspects concernant la forme :
 1. Structure générale
 - Introduction
 - Développement
 - Conclusions
 - Bibliographie
 - Autres
 2. Actualisation bibliographique
 3. Références et citation
 4. Rédaction
 5. Cohérence du discours
 6. Autres (spécifier)
 - B. Aspects concernant le contenu
 - Méthodologie
 - Exposé du thème et sa pertinence chronologique
 - Traitement et discussion
 - Rigueur
 - Confrontation d'idées et / ou résultats
 - Discussion de résultats (Si possible)
 - Autres (indiquez)
6. En plus des aspects ci-dessous, les jurés devront considérer le règlement de publication de la revue LETRAS publié à la fin de chaque numéro.
7. Les jurés peuvent compléter cette information avec des observations soutenant les jugements émis et ajouter d'autres aspects qu'ils considèrent importants dans le travail évalué.
8. Les résultats de l'évaluation se présentent sous les paramètres ci-dessous :
 - On suggère sa publication
 - On ne suggère pas sa publication



9. Quelque soit la décision prise (voir le paragraphe précédent), les arbitres devront spécifier leurs arguments concernant la forme et le contenu.
10. Lorsque l'article requerra des modifications majeures, la Coordination de la revue LETRAS demandera aux arbitres de le réviser encore une fois.
11. La Coordination de la revue LETRAS se réservera le droit de réaliser les corrections pertinentes une fois que l'article sera accepté pour être publié.



NORME PER I GIUDICI

ITALIANO

1. La Coordinazione della Rivista LETRAS verificherà che gli articoli ricevuti rispettino le norme per la pubblicazione e siano congruenti con le aree della conoscenza richieste.
2. Gli articoli che rispettino le norme per la pubblicazione e le aree della conoscenza stabilite in LETRAS saranno valutati da DUE (2) O tre (3) giudici esperti, d'istituzione e università diverse.
3. Ogni giudice ha un arco di tempo di non più di quarantacinque (60) giorni per consegnare la relazione d'arbitraggio. Nonostante ciò, poiché i giudici appartengono a diverse istituzioni d'Educazione Superiore, nazionali e internazionali, il Consiglio Editoriale prevede un arco di tempo di tre (3) mesi, per raccogliere tutti i giudizi ed elaborare la relazione finale.
4. Ogni giudice riceverà una comunicazione di richiesta di arbitraggio, con un modulo di *Relazione* e avrà i seguenti aspetti:

Identificazione dell'articolo a valutare. Identificazione del giudice:

*Titolo dell'articolo

* Area

* Sotto-area

*Categoria:Articolo specializzato _____
Recensione _____ Creazione _____

*Cognome e Nome del giudice

*Istituzione

5. Allo stesso modo, nel modulo si stabiliscono le categorie di valutazione seguenti, secondo le quali il giudice dovrà valutare:

5.1. Aspetti formali:

5.1.1. Struttura generale

- * Introduzione
- * Sviluppo
- * Conclusioni
- * Bibliografia
- * Altri

5.1.2. Aggiornamento bibliografico

5.1.3. Riferimenti e citazioni

5.1.4. Redazione

5.1.5. Coerenza del discorso

5.1.6. Altre (specificare)

5.2. Aspetti del contenuto

5.2.1. Metodologia

5.2.2. La validità del argomento e della sua impostazione

5.2.3. Il trattamento e il dibattito

5.2.4. Rigorosità

5.2.5. Il confronto delle idee e/o dei risultati

5.2.6. Discussione dei risultati (se è ammissibile)

5.2.7. Altri (specificare)

6. Oltre agli aspetti precedenti, i giudici dovranno considerare l'adeguamento dell'articolo alle norme per la pubblicazione della rivista LETRAS, che vengono pubblicate alla fine di ogni numero.
7. I giudici possono aggiungere altre informazioni, osservazioni e altri aspetti, come basamento dei loro giudizi e che siano rilevanti nell'articolo valutato.

8. I risultati della valutazione saranno espressi nei parametri seguenti:
 - 8.1. Suggestisce la sua pubblicazione
 - 8.2. Non suggestisce la sua pubblicazione
9. I giudici devono specificare gli argomenti (tanto della forma quanto del contenuto) qualsiasi sia stata la decisione che riguardi il paragrafo precedente.
10. La Coordinazione della Rivista LETRAS sottometterà a una seconda revisione da parte dei giudici, ogni articolo che richieda modificazioni considerabili.
11. La Coordinazione della Rivista LETRAS si riserva il diritto di realizzare le correzioni *ad hoc*, quando l'articolo sia accettato per essere pubblicato.



NORMAS PARA CONSULTORES

PORTUGUÊS

1. A Coordenação da Revista LETRAS verificará que os trabalhos recebidos sejam consequentes com as normas de publicação e as áreas do conhecimento exigidas.
2. Os trabalhos que cumpram com as normas de publicação e que se adaptem às áreas do conhecimento estabelecidas pela Revista LETRAS serão submetidos à avaliação de dois (2) ou três (3) consultores especialistas, pertencentes a diferentes instituições e universidades nacionais e internacionais.
3. Cada consultor dispõe de um prazo não superior a quarenta e cinco (45) dias para entregar o relatório da avaliação. No entanto, visto os consultores pertencerem a diferentes instituições de Ensino Superior nacionais e internacionais, o Conselho Editorial prevê um prazo de aproximadamente três (3) meses para contar com todas as avaliações e elaborar o correspondente relatório.
4. Cada consultor receberá uma comunicação de formalização do pedido para que se desempenhe como consultor, com um formulário de *Relatório* que contém os seguintes campos:

Identificação do trabalho a avaliar e do consultor:

1. Título do trabalho
 2. Área
 3. Sub-área
 4. Categoria: Artigo especializado ____ Recensão ____ Criação ____
 5. Últimos e primeiros nomes do consultor
 6. Instituição
5. Este formulário estabelece ainda as seguintes categorias de avaliação sobre as quais o consultor deverá emitir opinião:

A) Aspectos relativos à forma:

6. Estrutura geral
- * Introdução
 - * Desenvolvimento
 - * Conclusões
 - * Bibliografia
 - * Outros
 - * Actualização bibliográfica
 - * Referências bibliográficas e citações
 - * Redacção
 - * Coerência do discurso
 - * Outras (especificar)

B) Aspectos relativos ao conteúdo:

- Metodologia
- Vigência do tema e sua problematização
- Tratamento e discussão
- Rigor
- Confrontação de ideias e/ou resultados
- Discussão de resultados (se for o caso)
- Outros (especifique)



6. Para além dos aspectos anteriores, os consultores deverão considerar a adequação do artigo às normas de publicação da Revista LETRAS, publicadas no fim de cada número.
7. Os consultores podem completar esta informação com observações que sustentem os juízos de valor emitidos e acrescentar qualquer outro aspecto que considerem relevante sobre o trabalho avaliado.
8. Os resultados da avaliação serão expressos segundo os seguintes parâmetros:
 1. Sugere a sua publicação
 2. Não sugere a sua publicação
9. Os consultores devem especificar os argumentos (referidos à forma e/ou ao conteúdo) que justifiquem qualquer que tenha sido a decisão assnalada no ponto anterior.
10. A Coordenação da Revista LETRAS submeterá novamente à consideração dos consultores correspondentes o artigo que necessitar modificações mais substanciais.
11. A Coordenação da Revista LETRAS reserva-se o direito de realizar as correcções pertinentes uma vez que o artigo seja acei.





UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
SUBDIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO



DOCTORADO EN PEDAGOGÍA DEL DISCURSO

1. Descripción: Este doctorado se desarrolla dentro de las líneas y políticas del Instituto Venezolano de Investigaciones Lingüísticas y Literarias "Andrés Bello" (IVILLAB). Se fundamenta en el Humanismo y en la Pedagogía crítica y se propone una interpretación de la realidad educativa venezolana, una reflexión acerca de nuestro entorno y de nuestros conocimientos, y una transformación social y educativa, que genere una teorización sobre un aspecto de la realidad cultural y educativa venezolana.

2. Dirigido a: Profesionales con títulos de profesor, licenciado y especialista o magíster en las áreas de lengua, literatura, lectura y escritura. También pueden optar quienes acrediten una educación equivalente o quienes estén en disposición de desarrollar las competencias de entrada requeridas, mediante un plan de formación personalizado.

3. Requisitos de ingreso: Además de las condiciones referidas a las competencias de entrada necesarias, los aspirantes deberán tener el apoyo de tres personas que los conozcan en diferentes ámbitos (personal, profesional e institucional), deberán aprobar un anteproyecto de investigación y una entrevista personal.

4. Líneas de investigación: Ciencias del lenguaje y educación, Desarrollo de competencias para la lengua escrita, Lingüística aplicada, Educación infantil, Enseñanza de la lengua materna, La lengua como diáspora, español de Venezuela, Análisis del discurso, Literatura venezolana, Literatura latinoamericana

5. Régimen de estudios: El doctorado está estructurado en diez semestres. En cada uno, el estudiante podrá cursar un mínimo de seis unidades de crédito y un máximo de doce.

6. Modalidad de estudios: Preferiblemente semipresencial o presencial, dependiendo de la naturaleza de los cursos. En casos de formación personalizada, existe la posibilidad de cursos a distancia.

7. Aspectos financieros: Los aranceles de estudio están supeditados al valor de la unidad tributaria. Cada crédito tiene un valor de tres unidades tributarias.

8. Requisitos de egreso: Aprobar 48 unidades de crédito y la tesis doctoral, demostrar dominio de un idioma extranjero, difundir las experiencias y resultados obtenidos en los cursos del doctorado, mediante ponencias y artículos.

9. Información: Dra. Shirley Ybarra
pedagogiadeldiscursoupel@gmail.com

10. Dirección:
Avenida Páez, urbanización El Paraíso, Caracas, Distrito Capital
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Instituto Pedagógico de Caracas, Edificio Histórico, Piso 1, Oficina 45
Instituto Venezolano de Investigaciones Lingüísticas y Literarias "Andrés Bello" (IVILLAB)





UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
SUBDIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO



MAESTRÍA EN LINGÜÍSTICA

Título que se otorga

Magíster en Lingüística

Presentación General

El Subprograma de Maestría en Lingüística, el más antiguo del país en su género, aspira a continuar con la formación de especialistas de esta disciplina con un amplio dominio de los principales enfoques y métodos de la investigación lingüística para realizar estudios en el área del español de Venezuela y para aportar soluciones a problemas vinculados con el lenguaje en el contexto de la realidad nacional.

Objetivos Generales

- Aproximar a los estudiantes a los fenómenos lingüísticos con las herramientas teórico-prácticas pertinentes.
- Formar investigadores en el área del lenguaje que valoren la variedad venezolana del español.
- Aportar soluciones a problemas vinculados con el lenguaje en el contexto de la realidad nacional.

Perfil del Egresado

- Domina las teorías lingüísticas más importantes, así como también las precarias interdisciplinarias afines a los estudios del lenguaje.
- Aplica los métodos de investigación lingüística para el estudio del lenguaje.
- Diseña, desarrolla, aplica y valida modelos de análisis lingüísticos.
- Evalúa y correlaciona resultados de investigaciones en lingüística áreas afines.
- Manifiesta poseer una actitud positiva hacia la investigación y hacia la constante búsqueda del conocimiento.

Información: Mgtr. Norma González de Zambrano

maestrialinguisticaipc@gmail.com

Dirección:

Avenida Páez, urbanización El Paraíso, Caracas, Distrito Capital.
Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
Instituto Pedagógico de Caracas, Torre Docente, Piso 4, Oficina 433.





UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
SUBDIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO



MAESTRÍA EN LITERATURA LATINOAMERICANA

Título que se otorga

Magíster en Literatura Latinoamericana

Presentación General

Este Subprograma ofrece la oportunidad de actualización al docente y al investigador. Para eso, les brinda la ocasión de profundizar en la literatura latinoamericana de los siglos XIX, XX y XXI. Así mismo, busca vincular los estudios de pregrado y de postgrado del estudiante con la labor investigativa desarrollada por el Instituto Venezolano de Investigaciones Lingüísticas y Literarias "Andrés Bello" (IVILLAB).

Objetivo General

Formar especialistas críticos con dominio de las principales herramientas teórico-metodológicas de la investigación, lo que permitirá el análisis de los textos representativos de la literatura y la cultura latinoamericanas, en el marco de las tradiciones y debates discursivos que las sustentan y problematizan.

Perfil del Egresado

- Conoce los distintos tipos del discurso literario.
- Conoce y vincula los procesos culturales latinoamericanos y venezolanos que inciden en la literatura y permiten su conceptualización.
- Posee un pensamiento crítico con respecto a las formaciones teóricas, estéticas y discursivas.
- Utiliza y domina los principales métodos de análisis de la obra literaria.
- Domina los principales métodos de investigación literaria.
- Posee una actitud positiva hacia la investigación y hacia la renovación constante del conocimiento.
- Diseña y ejecuta proyectos de investigación en las áreas de la Literatura Venezolana y/o Latinoamericana.

Información: Mgtr. Luis Alfredo Álvarez A.

literapost.ipc@gmail.com

Dirección:

Avenida Páez, urbanización El Paraíso, Caracas, Distrito Capital.
Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
Instituto Pedagógico de Caracas, Torre Docente, Piso 4, Oficina 435.





UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
SUBDIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO



MAESTRÍA EN LECTURA Y ESCRITURA

Título que se otorga

Magíster en Lectura y Escritura

Presentación General

La *Maestría en Lectura y Escritura* pretende continuar con la formación profesional de los docentes en ejercicio, en el área de la lengua escrita, a fin de propiciar la investigación teórico-práctica en este campo.

Objetivo General

Promover las investigaciones en el ámbito de la lengua escrita.

Objetivos Específicos

1. Formar profesionales especializados en el saber científico y en metodología de la investigación en el área de lectura y escritura.
2. Propiciar el desarrollo de habilidades para profundizar y generar conocimientos en relación con la lectura y la escritura.
3. Propiciar la formación de educadores conscientes de la importancia de la lectura y la escritura como procesos indispensables para la transformación del hombre y del contexto histórico social en el que se desenvuelve.
4. Estimular el desarrollo de la capacidad reflexiva y crítica del docente frente a diferentes proposiciones relacionadas con los procesos de comprensión y producción lingüísticas.
5. Contribuir con el desarrollo de actividades de investigación en las áreas de lectura y escritura con vista a la revisión y mejoramiento permanente y sistemático del proceso de enseñanza y de aprendizaje.
6. Propiciar el desarrollo y aplicación de nuevos modelos evaluativos en las áreas de lectura y escritura.

Información: Mgtr. Vanessa Hidalgo
lecturayescrituraipc@gmail.com

Dirección:
Avenida Páez, urbanización El Paraíso, Caracas, Distrito Capital.
Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
Instituto Pedagógico de Caracas, Torre Docente, Piso 4, Oficina 410.





UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
SUBDIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO



ESPECIALIZACIÓN EN LECTURA Y ESCRITURA

Título que se Otorga

Especialista en Lectura y Escritura

Presentación general

La Especialización en Lectura y Escritura pretende continuar con la formación profesional, especialmente en el rol de facilitador, a fin de que los docentes optimicen su praxis pedagógica mediante el diseño y evaluación de estrategias instruccionales efectivas para lograr un mejor desempeño de los estudiantes en las áreas de comprensión y producción de textos. Esta especialización se encuentra en continua evaluación.

Objetivo general

Promover las investigaciones en el ámbito de la pedagogía de la lengua escrita.

Objetivos Específicos

1. Propiciar la formación de educadores que reconozcan la importancia de la lectura y la escritura como procesos comunicacionales indispensables para la transformación del hombre y del contexto histórico-social en el que se desenvuelve.
2. Estimular el desarrollo de la capacidad reflexiva y crítica del docente frente a diferentes proposiciones con la lengua escrita.
3. Propiciar la aplicación de estrategias novedosas en el campo de la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura como respuesta a proyectos histórico-pedagógicos definidos de acuerdo con nuestras necesidades reales.
4. Contribuir con el desarrollo de actividades de investigación en el área de lectura y escritura con vista a la revisión y mejoramiento permanente y sistemático del proceso de enseñanza.
5. Propiciar el desarrollo y aplicación de nuevos modelos evaluativos en las áreas de lectura y escritura.
6. Motivar al docente para que asuma un rol como agente fundamental en la promoción de la lectura y la escritura dentro de núcleos sociales en los cuales debe desarrollar su ejercicio profesional.

Perfil del Egresado

- ✓ Propicia en el educando el uso sistemático y permanente del lenguaje oral y escrito como medios efectivos para la comunicación, el crecimiento personal, el desarrollo del pensamiento y la creatividad.
- ✓ Orienta su acción sobre la base de soluciones de problemas vinculados al contexto histórico-social.
- ✓ Motiva la participación de los estudiantes en las actividades dirigidas a la adquisición y desarrollo de la lectura y la escritura, con la finalidad de estimular sus capacidades creativas individuales, sus capacidades cognitivas, afectivas y su crecimiento personal y social.



- ✓ Asume actitudes críticas frente a proposiciones teórico-prácticas relacionadas con los procesos de comprensión y producción de teorías lingüísticas desde perspectivas interdisciplinarias.
- ✓ Orienta científicamente las actividades que propician la adquisición y desarrollo de la lectura y la escritura en los educandos.
- ✓ Utiliza estrategias que le permiten emplear adecuadamente los recursos para el aprendizaje de la lectura y la escritura, y evaluar su uso.
- ✓ Facilita en el educando la adquisición y el desarrollo de las competencias necesarias para hacer uso apropiado de la lectura y la escritura.
- ✓ Planifica las actividades de promoción en atención a las características de la sociedad venezolana y la comunidad para garantizar la efectividad de su acción pedagógica.
- ✓ Propicia la participación de la clase, la escuela y la comunidad con el fin de lograr la integración para la promoción efectiva de la lectura y la escritura.
- ✓ Coordina acciones que le permitan cohesionar grupos de trabajo con diferentes sectores de la comunidad y del ámbito escolar para atender de manera efectiva la promoción de la lectura y la escritura.
- ✓ Promueve la incorporación consciente de los educandos en la búsqueda de alternativas para la solución de problemas de lectura y escritura en el aula.

Información: Mgtr. Brayan Hernández
lecturayescrituraipc2020@gmail.com

Dirección:

Avenida Páez, urbanización El Paraíso, Caracas, Distrito Capital.
Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
Instituto Pedagógico de Caracas, Torre Docente, Piso 4, Oficina 434.





El logotipo del Instituto Venezolano de Investigaciones Lingüísticas y Literarias “Andrés Bello” representa, en su conjunto, una composición integral entre la identidad visual del instituto y su finalidad como centro de investigaciones y desarrollo científico y socio humanístico. Está caracterizado por sostener de forma indivisible el logo (texto) y un símbolo gráfico con colores, formas y disposiciones específicas y reguladas:

- El texto principal corresponde a las siglas IVILLAB; este contiene la letra inicial de cada palabra que conforma el nombre del Instituto. El texto siguiente, ubicado en la parte inferior, y establecido con un tamaño menor, contiene el nombre completo. Es de color azul oscuro porque representa la academia, el conocimiento, la profundidad, el equilibrio, la claridad de ideas y la creatividad. Además, los colores del logotipo del IVILLAB se inspiran en las instituciones que sentaron las bases del Instituto: tomamos el color azul del logo de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) y el color verde del Instituto Pedagógico de Caracas (IPC).
- El símbolo gráfico del lado izquierdo representa las páginas que a lo largo de la historia se han escrito como resultado de la investigación, el trabajo abnegado y la experiencia de muchos profesionales que dedican su vida en pos de la academia. Se trata de, más que un conjunto de libros, un cúmulo de conocimientos compartidos que, durante la trayectoria de distintos investigadores, dieron lugar al órgano de divulgación del Instituto, hoy llamado *Letras*. Para la Revista se siguió el mismo principio de selección de colores, manteniendo la tipografía que ha representado por años a *Letras*, y en este caso se agrega el nombre completo: Instituto Venezolano de Investigaciones Lingüísticas y Literarias “Andrés Bello”.



LETRAS

Instituto Venezolano de Investigaciones Lingüísticas y Literarias "Andrés Bello"

- Colores verde, azul y amarillo. Corresponden a la triada de la esperanza y la formación: el verde se abraza a la pedagogía que forma parte de la vida de todo upelista e ipecista investigador, ese que se complace en compartir con otros su saber. El azul, como ya se ha indicado, es el color del conocimiento y, finalmente, el amarillo en su tono más cálido representa la excelencia y la luz que el IVILLAB quiere ser no solo para la sociedad venezolana, sino para el mundo.

También mantenemos el logo que, por mucho tiempo, ha representado al IVILLAB. En él aparece el busto de Don Andrés Bello, epónimo del Instituto



IVILLAB (1964-2022) 58 años

LETRAS (1958-2022) 64 años

José Gabriel Figuera Contreras

Johanna Rivero Belisario

Iria Natalia Agreda Abreu



